

Trabajo Fin de Máster

Motivar al alumnado al conocimiento de la lengua aragonesa a través de la poesía y de la música

Motivate students to knowlegde of the Aragonese language through poetry and music

Autora

Andrea Villar Turón

Directora

M.^a Pilar Benítez Marco

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2020

Resumen

Este Trabajo Fin de Máster es una propuesta didáctica que pretende dar cuenta de la relevancia histórica y cultural de la lengua aragonesa, con la finalidad de acercar al alumnado a la realidad lingüística de Aragón. Para ello se propone trabajar diferentes aspectos de carácter lingüístico sobre dicha lengua desde la materia de Lengua castellana y literatura, y a través de la música y la poesía. Desde esta perspectiva y a partir del trabajo por rincones, fundamentalmente, pero también a través del aprendizaje basado en proyectos y en tareas, se intenta promover no solo el conocimiento del aragonés, sino también generar una actitud positiva hacia dicha lengua.

Palabras clave: lengua aragonesa, música, poesía.

Abstract

This Final Master's Project is a didactic proposal that aims to account for the historical and cultural relevance of the Aragonese language, in order to bring students closer to the linguistic reality of Aragon. For this, it is proposed to work on different linguistic aspects of said language from the subject of Castilian language and literature, and through music and poetry. From this perspective and from working in corners, fundamentally, but also through project-based and task-based learning, attempts are made to promote not only knowledge of Aragonese, but also to generate a positive attitude towards that language.

Key words: aragonese language, music, poetry.

Índice

1. Introducción	4
2. Justificación	6
3. Marco teórico	8
3.1. El aragonés como lengua románica	9
3.1.1. Orígenes, extensión, retroceso y renacimiento del aragonés	10
3.1.2. Algunas características lingüísticas del habla aragonesa	12
3.1.3. Variedades del aragonés	15
3.1.4. La lengua aragonesa en la literatura	16
3.2. El aragonés en el aula	19
3.2.1. El aragonés como área o materia curricular	20
3.2.2. El aragonés en la materia de Lengua castellana y literatura	21
3.3. Metodología	24
3.3.1. El aprendizaje basado en proyectos	24
3.3.2. El aprendizaje por tareas	26
3.3.3. El trabajo por rincones	29
4. Propuesta didáctica	32
4.1. Objetivos	34
4.2. Contenidos	35
4.3. Metodología	37
4.4. Temporalización: sesiones, actividades y recursos materiales	38
4.4.1. Sesión 1	38
4.4.2. Sesión 2	40
4.4.3. Sesión 3	41
4.5. Evaluación y resultados	43
4.5.1. Criterios de evaluación y estándares evaluables	43
4.5.2. Instrumentos y criterios de calificación	44
5. Conclusiones y valoración personal	46
6. Referencias bibliográficas	49
7. Anexos	56

1. Introducción

El Trabajo Fin de Máster que se presenta en este documento consiste en una propuesta didáctica, ideada para llevar a cabo en el aula desde la asignatura de Lengua castellana y literatura en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. Tiene como finalidad motivar al alumnado al conocimiento de la lengua aragonesa a través de la poesía y la música, y utilizando como metodología el aprendizaje basado en tareas, en proyectos y en rincones. Sin embargo, dadas las circunstancias sanitarias en las que nos encontramos, no ha sido posible implementarla en el centro educativo en el que he realizado el Prácticum II, por razones ajenas a mi voluntad.

En este sentido, consideramos fundamental fomentar el conocimiento de la lengua aragonesa desde la materia de Lengua castellana y literatura, ya que, como otras lenguas de la Península, el castellano, el asturiano, el leonés, el catalán, el gallego o el portugués, procede del latín. Todas ellas se formaron en torno al siglo VIII y llevaron caminos evolutivos que, si bien similares en los primeros siglos, pronto se diferenciaron por algunos rasgos distintivos que las identificaban de las otras. Durante el segundo milenio, en el que el aragonés va definiendo mayormente esos rasgos, se extiende conforme avanza la Reconquista hacia el sur de la Península, aunque pronto sufrió la presión del castellano y del catalán.

Es preciso mencionar que, a pesar de sus problemas sociolingüísticos, el aragonés es un sistema lingüístico como cualquier otro y posee su propia literatura, a la que nos referiremos posteriormente. En la actualidad, y tras una decadencia que tiene sus orígenes en el proceso de castellanización lingüística de Aragón, iniciado en el siglo XV, apreciamos una revalorización de esta lengua no solo en el número de estudios que se han dedicado a ella, desde el punto de vista filológico, sino también literario, educativo y social, como puede comprobarse, por ejemplo, en las abundantes publicaciones de libros y revistas en aragonés o en el incremento de grupos musicales que cantan en esta lengua.

Asimismo, esta revalorización de la lengua aragonesa, muy unida a la llegada de la democracia en la década de los setenta del siglo pasado, se manifiesta también en las aulas de algunos centros donde se enseña. Todos ellos se hallan en pueblos del Alto Aragón, en los que se conserva el habla aragonesa fragmentada en diferentes dialectos. Hoy se enseña aragonés en 30 centros de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y

Bachillerato, de la provincia de Huesca. En algunos de ellos, se desarrollan diferentes proyectos lingüísticos en lengua aragonesa, que pretenden, entre otros objetivos, que los alumnos y alumnas adquieran una competencia en lengua propia mediante su empleo vehicular en otras asignaturas.

Además, resulta imprescindible destacar el trabajo fundamental que está realizando la Universidad, ya que la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación del Campus de Huesca imparte en los últimos años el Diploma de Especialización de Filología Aragonesa, con la finalidad de formar profesionales de todos los ámbitos, entre ellos, docentes, que en un futuro puedan impartir la asignatura de Lengua aragonesa en los centros educativos no universitarios de Aragón. Además, esta misma Facultad de Huesca ofertará el próximo curso la Mención de Lengua Aragonesa en los Grados en Magisterio en Educación Infantil y en Educación Primaria.

En este sentido, el profesorado de Lengua castellana y literatura también tiene la oportunidad de aproximar a los alumnos y alumnas a la realidad lingüística trilingüe de Aragón, que nos define y ha definido a lo largo de la historia, con el fin de que la valoren, la reconozcan como propia y aprecien la utilidad de la enseñanza del aragonés o del catalán. De hecho, en el currículo de Lengua castellana y literatura se recoge la atención a esta situación como parte de la realidad plurilingüe de la Península.

Por eso este Trabajo de Fin de Máster, como se ha dicho, quiere contribuir a promover el conocimiento y una actitud positiva hacia el aragonés desde dicha materia curricular. En concreto, el trabajo se estructura en los siguientes apartados. Por un lado, una justificación del proyecto para realizarlo, en relación con la relevancia que tiene, así como con el interés o la motivación personales y con la actividad docente. Por otro lado, el marco teórico en el que se inserta el trabajo y que recoge, por tanto, algunos estudios anteriores sobre la lengua aragonesa, su enseñanza y la metodología utilizada en la propuesta didáctica (aprendizaje basado en tareas, en proyectos y en rincones). Además, la propuesta didáctica, que incluye los objetivos que quiere alcanzar, los contenidos que desarrolla, la metodología empleada, la temporalización adecuada, las actividades en las que se concreta y su evaluación. Finalmente, habrá unas conclusiones y una valoración personal de la propuesta.

2. Justificación

El presente Trabajo de Fin de Máster se justifica por varias razones educativas. Por un lado, tiene la finalidad de aproximar al alumnado a la lengua aragonesa como realidad lingüística que todavía pervive en algunas zonas de Aragón y que se manifiesta también en el plano léxico de la variedad lingüística castellana que hoy hablamos en la mayoría del territorio aragonés. Por otro, pretende que los alumnos y alumnas valoren la lengua aragonesa como fuente de conocimiento y de disfrute personal, y se aproximen a ella a través de la música y la poesía, muy relacionadas entre sí y cuya conexión es un recurso habitual en el ámbito educativo (Cantizano, 2005; Guerra & Quintana, 1992; López Ojeda, 2013), para intentar que se sientan atraídos por dicha lengua y valoren su relevancia histórica, social y cultural.

Ambos fines están presentes en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria de Aragón, en donde se inscribe la propuesta que aquí presentamos. Así, ya es su preámbulo se destaca que forman parte de dicho currículo los aspectos lingüísticos, culturales, artísticos, históricos, geográficos, científicos, tecnológicos y sociales de la Comunidad Autónoma de Aragón (CES, 2016: 12641):

Los aspectos lingüísticos, culturales, artísticos, históricos, geográficos, naturales, científicos, tecnológicos y sociales de la Comunidad Autónoma de Aragón se integran como elementos constitutivos del currículo y servirán para una mejor comprensión y valoración de Aragón dentro del marco español y europeo.

De hecho, se incluye en el currículo de Educación Secundaria de Aragón la asignatura de Lenguas propias de Aragón (Lengua aragonesa), que tiene como objetivo «garantizar al alumnado la formación necesaria para desenvolverse en su lengua y ser hablantes plenamente competentes» (CES, 2016: 12953).

Pero, además de dicha asignatura, desde otras materias, como la de Cultura clásica, también se quiere contribuir al conocimiento, respeto y fomento de las lenguas de Aragón, como muestra la siguiente referencia (CES, 2016: 12721):

En los contenidos propuestos se hace referencia constante a la herencia clásica de la Comunidad Autónoma de Aragón, tanto en los aspectos históricos y culturales como en los lingüísticos, fomentando así el conocimiento de nuestra historia, la estima del patrimonio arqueológico aragonés y el respeto y fomento de las lenguas que se hablan en Aragón.

Del mismo modo, uno de los objetivos de la asignatura de Lengua castellana y literatura es «conocer, valorar y respetar las variedades lingüísticas de España, con especial atención a la situación lingüística de Aragón» (CES, 2016: 12910). Para desarrollarlo, en el bloque de contenidos sobre el conocimiento de la lengua, se incluyen los siguientes (CES, 2016: 12914, 12920 y 12933):

Conocimiento y valoración de la realidad plurilingüe de España con especial atención a las lenguas propias de Aragón como fuente de enriquecimiento personal y como muestra de la riqueza de nuestro patrimonio histórico y cultural.

Conocimiento de los orígenes históricos de la realidad plurilingüe de España con especial atención a la situación lingüística de Aragón y valoración de los mismos como fuente de enriquecimiento personal y como muestra de la riqueza de nuestro patrimonio histórico y cultural.

Junto a estas razones educativas, el presente TFM se justifica en el interés personal que suscita en mí el aragonés como lengua románica a la que he podido aproximarme de forma filológica durante mis años como estudiante del Grado de Filología Hispánica en la Universidad de Zaragoza. De hecho, dediqué mi Trabajo de Fin de Grado al aragonés medieval empleado en la cancillería real aragonesa y analicé el llamado proceso de castellanización lingüística y la actitud lingüística de los monarcas que variaba en función del destinatario.

Junto a la enorme riqueza filológica de la lengua aragonesa, hay también razones sociales que justifican la realización de este trabajo. Entre ellas, el renacimiento del aragonés, todavía minoritario, en las últimas décadas, puesto que el desconocimiento por parte del alumnado, en particular, y del conjunto de la población aragonesa, en general, es importante.

Todos estos motivos hacen necesario dedicar a la enseñanza del aragonés un espacio en el ámbito educativo, de manera que suscite el interés por esta lengua minoritaria entre el alumnado. Ese espacio, tal como recoge el currículo aragonés de Educación Secundaria y como hemos indicado, es posible hallarlo en la materia de Lengua castellana y literatura, desde la que se pueden trabajar algunos aspectos de la realidad lingüística de Aragón y, más en concreto, de la lengua aragonesa, como analizaremos más en profundidad a continuación.

3. Marco teórico

El marco teórico que aquí presentamos aborda, por un lado, cuestiones referidas al aragonés en relación con su formación y orígenes, características lingüísticas del habla aragonesa, las variedades dialectales de la misma y la literatura redactada en esta realidad lingüística.

En este sentido y como hemos señalado, hay que destacar que el aragonés es una lengua de origen románico, es decir, que procede del latín y que ha seguido un curso evolutivo similar al de otros dialectos romances. Se ha conservado de manera total o parcial con sus peculiaridades en el Alto Aragón, mientras que en la zona del valle del Ebro las huellas que permanecen de esta lengua se reflejan, sobre todo, en el plano léxico. En la actualidad, ha habido un renacimiento de esta lengua y una reivindicación de la misma que se manifiesta en el plano literario, donde hay un importante cultivo de todos los géneros literarios, como se estudia a continuación.

Por otra parte, en este marco teórico se exponen cuestiones referidas a la situación actual de su enseñanza de la lengua aragonesa y a cómo abordar el conocimiento de dicha lengua en el aula. A este respecto y según hemos mencionado, propondremos que, aunque la Lengua aragonesa sea una asignatura curricular en algunos institutos de Aragón, el estudio de la realidad lingüística de Aragón y, de forma particular, del aragonés se pueda abordar también desde el currículo de Lengua castellana y literatura.

En último lugar, haremos alusión a las distintas metodologías en las que vamos a basar la propuesta didáctica que presentamos. Atenderemos a lo que estudiosos han explicado en relación con el aprendizaje basado en proyectos, las características y tipos de proyectos, las fases en su desarrollo, las ventajas y las limitaciones de este tipo de aprendizaje, en especial, del aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Después, revisaremos los principios teóricos del aprendizaje basado en tareas, esto es, en qué consisten, cuáles son sus características, los tipos de tareas o sus fases, y qué ventajas ofrece esta metodología. Concluiremos con lo relativo al aprendizaje por rincones, para saber cuáles son sus objetivos, sus aspectos positivos, cómo se organiza el espacio, el tiempo y el grupo, qué papel adopta el docente y cómo evaluar los rincones.

3.1. El aragonés como lengua románica

El aragonés es una lengua románica, esto es, procede de ese conjunto de lenguas «cuyo factor común es su procedencia latina» (Conte & *al.*, 1977: 13). De esta lengua se han ocupado muchos estudiosos que han aportado datos fundamentales sobre ella.

En este sentido, se considera que Jean Joseph Saroïhandy fue uno de los primeros estudiosos que la descubrió y la estudió de forma científica. Interesado por los artículos de Joaquín Costa sobre los «Dialectos ribagorzanos y demás aragoneses-catalanes y catalanes-aragoneses», se trasladó a territorio aragonés, para recoger materiales y documentos históricos que dieran cuenta de la lengua que se hablaba en dicho territorio y que recientemente han sido publicados (Saroïhandy, 2005). El propio Saroïhandy comenta en su informe de 1901 que la desaparición del aragonés medieval, al que consideraba bien diferenciado del castellano, no lo hizo sin dejarnos lo que él llama «recuerdos» y apunta lo siguiente (Saroïhandy, 2009 [1901]: 41):

En todas las localidades del Bajo y del Alto Aragón se puede, hoy todavía, recoger una porción de palabras y de giros que son peculiares de la provincia; y en las montañas subsisten dialectos que tienen un carácter completamente distinto del castellano.

Tras él, numerosos filólogos españoles y extranjeros se han ocupado del aragonés. Destacan, en este sentido y entre los pioneros, los estudios de Alwin Kuhn (1935), William Dennis Elcock (1938), Manuel Alvar (1953) o Tomás Buesa (1989), por un lado, más centrados en el análisis de los rasgos filológicos del aragonés y sus dialectos en relación con otras lenguas románicas. Por otro lado, la obra colectiva de Ánchel Conte, Chorche Cortés, Antonio Martínez, Francho Nagore y Chesús Vazquez (1977) o las coordinadas por José Ignacio López Susín (2012, 2013), que, dentro del movimiento en defensa y dignificación del aragonés, reivindican que el aragonés tenga la consideración de lengua.¹

A través de ellos y de otros que puntualizan alguna de las cuestiones abordadas a continuación, realizaremos una aproximación a la lengua aragonesa.

¹ En general, nos referimos en este marco teórico únicamente a estudios generales en relación con el aragonés y no a los abundantes trabajos sobre aspectos concretos de esta lengua y de sus dialectos, o sobre análisis de textos escritos, literarios o de otra índole, de diferentes periodos, que resultan especialmente relevantes para estudios de carácter filológico.

3.1.1. Orígenes, extensión, retroceso y renacimiento del aragonés

Hay que señalar que la lengua latina, más concretamente el latín vulgar, del que proceden las lenguas románicas y, por tanto, el aragonés, sufrió un proceso de fraccionamiento, que evolucionó de manera diferente en los distintos territorios por razones cronológicas. Como indican Conte & *al.*, «es lógico suponer que las provincias antes romanizadas hayan guardado rasgos más arcaicos que las romanizadas posteriormente» (Conte & *al.*, 1977: 14). Además, en esta fragmentación parece que hubo también razones sociales, en función de la procedencia de los colonizadores, o étnicas, esto es, en relación con las poblaciones que habitaban los lugares que conquistaron los romanos.

En lo que a Aragón respecta, parece que el territorio fue romanizado de forma paulatina, siendo la zona del valle romanizada mucho antes que el norte de Aragón, lo que explica, junto a otros factores, una evolución lingüística ligeramente diferente en ambas zonas. No obstante, tanto Conte & *al.*, como otros autores, coinciden en datar la diferenciación del romance aragonés del latín vulgar en torno al siglo VIII, si bien «se tardaría algún tiempo en tomar conciencia de que la lengua hablada era ya otra, diferente del latín» (Conte & *al.*, 1977: 24). Más en concreto, suele hablarse propiamente de romance aragonés después de la venida de los árabes a la Península e incluso tras el inicio de la Reconquista en una zona comprendida desde los valles de Ansó y Echo hasta el de Isábena (Conte & *al.*, 1977: 24-26).

Sobre esta cuestión referida al origen del romance aragonés se han ocupado años más tarde Enguita y Lagüéns, quienes cuestionan la unidad de dicho romance, como puede comprobarse en estas palabras (Enguita & Lagüéns, 2004: 69):

Hablar de una variedad lingüística diferenciada, es decir, de un primitivo romance aragonés, acaso sea generalizar excesivamente, puesto que tal sistema lingüístico no se aviene a las circunstancias que concurrieron en la formación de Aragón como entidad política ni tampoco con los rasgos autóctonos que todavía permiten observar las hablas altoaragonesas –en algunas zonas, muy empobrecidas- en nuestros días.

En lo que a la propagación del aragonés respecta desde ese núcleo inicial pirenaico hacia el sur, parece que el proceso de Reconquista tuvo un importante papel, como ponen de manifiesto Conte & *al.* (1977: 27-28), quienes trazan el recorrido de la lengua aragonesa en función de la expansión geográfica hacia el sur y recuerdan que Barbastro, Zaragoza, Tudela, Tarazona, Calatayud, Daroca, Azaila, Molina, entre otras

poblaciones, fueron reconquistadas en el siglo XII. Por otro lado, tras los esponsales en 1150 de doña Petronila, hija de Ramiro II, y del conde de Barcelona Ramón Berenguer IV, se produce la unificación del reino de Aragón con el condado de Barcelona, momento en el que el catalán se convierte junto al aragonés en lengua vehicular de la corona, como apunta, entre otros, Colón (1989), que ha estudiado las opciones y preferencias lingüísticas de algunos monarcas de la Corona de Aragón.

Los estudios que han analizado la lengua que se empleaba durante este periodo medieval son numerosos (entre los pioneros: Alvar, 1953; Navarro, 1957; Pottier, 1952) y ponen de manifiesto divergencias en los rasgos lingüísticos en función del tipo de texto. No obstante, Conte & *al.* (1977: 36) piensan que «el aragonés que se extendió por todo el territorio tuvo que ser prácticamente igual al de la zona pirenaica y prepirenaica».

Sin embargo, esta expansión lingüística del aragonés se vio frenada en el siglo XV, entre otras cuestiones, por la llegada de la dinastía castellana de los Trastámara, en la figura de Fernando I. Esto es, durante este periodo comenzó un proceso paulatino de sustitución lingüística que se conoce con el nombre de «proceso de castellanización de Aragón» y que ha sido objeto de análisis por parte de diversos autores. Por ejemplo, Enguita y Arnal (1993, 1995) analizan, en sendos trabajos, documentos notariales fechados en el siglo XV y en los siglos XV, XVI y XVII, respectivamente, con el fin de aportar datos relevantes en relación con el proceso de castellanización lingüística de Aragón. Por su parte, Pottier (1952), tras el estudio de documentación de esta época, fija, en torno al año 1500, la fecha en la que se completó el proceso de castellanización, puesto que los textos muestran una variedad castellana con presencia de aragonesismos.

Otros autores, como Frago (1991), han estudiado las causas del proceso de castellanización. Además de la llegada de los Trastámara, el autor se refiere a una serie de factores de tipo sociolingüístico igualmente influyentes, como la edad, la formación o la procedencia rural o urbana de los hablantes que intervendrían del siguiente modo: a mayor edad, mayor arraigo de los usos lingüísticos aragoneses asimilados durante la infancia; a mayor formación, mayor proximidad con la cultura castellana, puesto que un buen número de textos, sobre todo de naturaleza literaria, se escribían ya en castellano; y, en relación con la procedencia, la ciudad era centro de manifestación cultural y de influencia castellana, frente a la zonas rurales.

No parece, sin embargo, que el proceso de castellanización fuera tan definitivo, puesto que en el siglo XVII se hallan autores y autoras, como Matías Pradas, Isabel de Rodas o Ana Abarca de Bolea, que escriben en aragonés, como se estudiará posteriormente. También se componen en dicha lengua en este siglo y en el siguiente algunos villancicos barrocos que se cantaban en catedrales del Alto Aragón (Benítez & Latas, 2013). Es bastante probable, por tanto, que la lengua aragonesa se mantuviera durante los siglos XVI y XVII «aproximadamente, en toda la actual provincia de Huesca, en el centro y extremo oriental de la de Teruel y en las zonas extremas del Norte y del Este de lo que hoy es la provincia de Zaragoza» (Conte, & *al.*, 1977: 44).

Durante los siglos XVIII y XIX, el aragonés siguió siendo una lengua viva, ya que en ella se escriben, además de villancicos barrocos, algunas *pastoradas* del Alto Aragón, mientras que en *dances* de esos siglos y de la mayor parte del territorio perviven rasgos léxicos o morfosintácticos del aragonés. Precisamente, en el siglo XIX y principios del XX, surge una interesante literatura dialectal, de la que formaron parte, entre otros, Leonardo Gastón, Bernabé Romeo, Cleto Torrodellas o Domingo Miral.

En las décadas de los sesenta y setenta del siglo XX, se inició el movimiento de defensa y dignificación de la lengua aragonesa, al amparo del cual, ha habido un renacimiento del aragonés y de sus modalidades lingüísticas, que ha permitido, entre otros aspectos, su cultivo literario y su enseñanza, como se comenta más adelante.

3.1.2. Algunas características lingüísticas del habla aragonesa

Esta lengua aragonesa que se formó en la Edad Media y que, a duras penas, ha sobrevivido hasta la actualidad se caracteriza, entre otros, por los siguientes rasgos lingüísticos (Alvar, 1953; Conte & *al.*, 1977: 50-76; Nagore, 1989 [1977]):

En el plano fónico, pueden destacarse, por ejemplo, estas características:

- Vocalización de E y O breves tónicas en casos en los que el castellano no lo hace: EST > *ye* ‘es’; OCULU > *güello* ‘ojo’; FOLIA > *fuella* ‘hoja’.
- Conservación de la F inicial latina: FUMUS > *fumo* ‘humo’; FILIUS *fillo* > ‘hijo’.
- Solución /tʃ/ (*ch-*) para I consonántica y G^{e, i} iniciales latinas: GELARE > *chelar* ‘helar’; IUVENIS > *choben* ‘joven’.

- Mantenimiento de los grupos consonánticos iniciales KL-, PL- FL- y KR-: CLAMARE > *clamar* ‘llamar’; PLORARE > *plorar* ‘llorar’; FLAMMA > *flama* ‘llama’;² CREPARE > *crebar* ‘quebrar’. Estos grupos, en posición interna, también pueden conservarse: REPLECAR > *replegar* ‘recoger’.
- Conservación de las consonantes oclusivas sordas intervocálicas P, T y K: SAPERE > *saper* ‘saber’; FORATUS > *forato* ‘horado, agujero’; UMBILICUS > *melico* ‘ombligo’.
- Mantenimiento de las oclusivas sonoras intervocálicas: PEDUCULUS > *pedullo* ‘piojo’.
- Sonorización de las oclusivas sordas tras consonante nasal o líquida: CAMPUS > *cambo* ‘campo’; PLANTA > *planda* ‘planta’; IUNCUS > *chungo* ‘junco’.
- Resultado /f/ (-x-) para los grupos -SK^{e,i}- y -KS- (X): COXUS > *coxo* ‘cojo’; CRESCERE > *crexer* ‘crecer’.
- Vocalización y mantenimiento de -t- en los grupos latinos -KT- y -ULT-: FACTUS > *feito* ‘hecho’; MULTUS > *muito* ‘mucho’.
- Solución /k/ (-ll-) para los grupos intervocálicos -K’L-, -T’L-, -G’L- o -LY-: CILIA > *cella* ‘ceja’; VETULUS > *viello* ‘viejo’; TEGULA > *tella* ‘teja’; MULIERE > *muller* ‘mujer’.
- Resultado /j/ (-y-/) para los grupos intervocálicos -DY-, -BY- o -VY-: RUBEUS > *royo* ‘rubio’; MEDIUS > *meyo* ‘medio’.

En el plano morfológico, pueden mencionarse estos rasgos:

- Formación del plural, por lo general, mediante el morfema -s: *cols* ‘coles’, *güeis* ‘bueyes’. No obstante, las palabras terminadas en -ero efectúan el plural en -ers (*dinero*, *diners*) y las que terminan en -t o -d forman el plural con el morfema -z (*mozet*, *mozéz*).
- Discrepancias en el género de algunas voces respecto del castellano: *la val* ‘el valle’.

² En algunas zonas, como La Ribagorza, estos grupos palatalizan (*pll-*, *fl-* y *cll-*).

- Los pronombres personales en función de sujeto más usados son: *yo, tú, el / er, nusatros / nusotros, busatros / busotros, ellos / ers*. Las formas de acusativo más utilizadas son: *me, te, lo, la, nos / mos, bos / tos, los, las*. Para el dativo se emplean las mismas personas, excepto para la tercera, que presenta las formas *li, lis*.
- Uso de los demostrativos de primer término *iste, ista, istos, istas, isto; ixe, ixa, ixos, ixas, ixo*, forma esta última que puede traducirse por ‘aquello’, para el segundo término; y, para el tercero, *aquel / aquer, aquella / aquera, aquellos / aqueros, aquellas / aqueras*.
- Utilización de las formas plenas de posesivo, precedidas de artículo: *los míos fillos*.
- Empleo del pronombre relativo *qui*.
- Uso de numerales, como *ueito* ‘ocho’, *bente* ‘veinte’, *trenta* ‘treinta’, *cuarenta* ‘cuarenta’, etc. y de pronombres indefinidos, como *bel* ‘algún’ *muito* ‘mucho’ y sus variantes de género y número, o *garra* ‘ninguno’.
- Pese a la complejidad del paradigma verbal, puede mencionarse la expresión de la segunda persona del plural mediante /-θ/ (*fez* ‘hacéis’) y la de la segunda persona del singular del pretérito indefinido con /-s/ (*trobés* ‘encontraste’). Asimismo, es destacable la formación del pretérito imperfecto de indicativo con /-ba/ (*teneba* ‘tenía’), del condicional, en algunas zonas, mediante /-rba/ (*cantarba* ‘cantaría’) y del participio bien con /-u/ (*partiu* ‘partido’), bien con /-to/ (*debito* ‘debido’).
- Uso de los llamados pronombres adverbiales *en, ne* y *bi, i*.
- Empleo de las preposiciones *enta* y *ta* ‘hacia’, así como de los adverbios *(a)debán* ‘delante’ y sus variantes *astibán* ‘ahí delante’ o *entabán* ‘hacia delante’, *allora* ‘entonces’, *amonico* ‘despacio’, *dimpués* ‘después’, entre otros.

En el plano léxico, hay que indicar que el vocabulario de la lengua aragonesa procede, en su mayoría, del latín, como ha podido comprobarse, si bien una parte es prerromano (*agüerro* ‘otoño’), románico (*trobar* ‘encontrar’) o árabe (*zucra* ‘azúcar’).

3.1.3. Variedades del aragonés

El aragonés, como lengua viva que se habla hoy, sobre todo, en la zona pirenaica tiene, al igual que cualquier otro idioma, variedades dialectales. Así lo señalan Conte & al. (1977: 81):

El aragonés, como todo idioma, es un sistema de sistemas. Es decir, es un sistema de dialectos, siendo a su vez, cada dialecto, un sistema de hablas, y cada habla local un sistema de idiolectos.

Los hablantes de estas variedades dialectales, a veces, no tienen conciencia de que dichas modalidades son manifestaciones de una misma lengua, el aragonés, sino que se muestran defensores solamente de la variedad que hablan. Entre los dialectos de la lengua aragonesa, destacan: el ansotano, que es hablado en el valle de Ansó; el cheso, en el valle de Hecho; el tensino o panticuto, en el valle de Tena; el belsetano, en Bielsa; el chistavino, en el valle de Gistaín; o el benasqués, en el valle de Benasque. Cada uno de ellos se caracteriza por unos rasgos que permiten distinguir unas variedades de otras, siendo especialmente diferenciados en la zona oriental, la central, la occidental y la meridional.

El estudio de estas hablas altoaragonesas ha suscitado un enorme interés. Esto puede comprobarse en las investigaciones pioneras de Badía (1950) o González (1953), y las más recientes de Mott (1989), Arnal (1998), Benítez (2001) o Saura (2003). Además, hay que destacar el estudio diatópico sobre el aragonés realizado por Nagore (2013) o la síntesis dialectológica en la obra coordinada por López (2013), quien recoge algunas de las características de estas variedades que señalaremos ahora.

Sin ser exhaustivos y como hemos comentado, se distinguen cuatro grandes complejos dialectales del aragonés. Por ejemplo, en el aragonés occidental, predominan los artículos determinados *o*, *a*, *os*, *as*, excepto en Hecho, Aragüés y Jasa, donde se mantienen las formas *lo*, *la*, *los*, *las*, y se emplean los participios en /-u/ (López, 2013: 15). En el aragonés central, que refleja de manera más fiel la lengua aragonesa, también se usan los artículos *o*, *a*, *os*, *as*, salvo en posición intervocálica, contexto en el que emplean *ro*, *ra*, *ros*, *ras*, mientras que los participios acaban en /-to/ (López, 2013: 16). En el aragonés oriental, se emplean los artículos *el*, *la*, *es/los*, *las* y los participios terminan en /-u/, además de ser muy frecuente el uso del pretérito perifrástico o la palatalización de la L- o de los grupos Pl-, Kl-, Fl-, salvo en el valle de Gistaín (López,

2013: 17). Por último, en el aragonés meridional, se usan los participios en /-u/ y, aunque predominan los artículos *o*, *a*, *os* y *as*, se documentan, asimismo, las formas *lo*, *la*, *los*, *las* y *ro*, *ra*, *ros*, *ras* (López, 2013: 18).

3.1.4. La lengua aragonesa en la literatura

Como cabía esperar, conforme avanzó la escritura en lengua romance en la Península, la variedad aragonesa empezó a emplearse también como lengua escrituraria, sin olvidar el latín, que era utilizado de manera más formal. El estudio de la literatura en aragonés cuenta con aportaciones, como la ya citada de Conte et al. (1977), Nabarro (2011), Benítez & Latas (2013) o Benítez (2016), entre otras, de las que procede mayormente la información de este apartado.

Aunque hay testimonios de textos redactados en latín vulgar arromanzado con presencia de rasgos característicos de la lengua aragonesa en los siglos XI y XII, suele considerarse que la primera obra redactada íntegramente en aragonés es el *Liber Regum*, un texto datado entre finales del siglo XII y principios del XIII, que narra la cronología regia.

También a principios del siglo XIII, *Razón feita d'amor*, un poema lírico escrito en lengua romance, de autor desconocido, contiene rasgos aragoneses. Además, el *Libro de Apolonio*, la *Vida de Santa María Egipcíaca* y el *Libre dels tres Reys d'Orient* o *Libro de infancia y muerte de Jesús*, por un lado, y el *Libro de Alexandre*, por otro, se han conservado en copias aragonesas de los siglos XIV y XV, respectivamente.

De hecho, el siglo XIV es un momento de esplendor de las letras aragonesas. Destaca, sobre todo, el escritorio de Juan Ferrández de Heredia en Avignon, donde se publican abundantes trabajos, sobre todo, textos de carácter histórico y traducciones de diferentes obras clásicas al aragonés, como la *Grant Cronica de Espanya*, la *Grant coronica de los conquiridores* o las *Vidas semblantes* de Plutarco. A este siglo pertenece también la *Crónica de San Juan de la Peña*, que recoge la historia de los reyes de Aragón y está escrita en aragonés. Entre 1311 y 1508, se redactó, mayormente en lengua aragonesa, el libro de ordenamiento de la Hermandad y Cofradía de Santa María de la Transfixión de Zaragoza. Y, en el paso del siglo XIV al XV, una versión del *Poema de Yúçuf* está compuesta en un buen aragonés.

El proceso de castellanización de Aragón desde la segunda mitad del siglo XV supone la disminución de textos en aragonés. Aun así, como hemos dicho, en el siglo XVII, Matías Pradas o Isabel de Rodas presentaron composiciones poéticas en aragonés a un certamen literario, que fueron recogidas en la *Palestra Numerosa Austriaca*. Asimismo, Ana Barca de Bolea incluyó algunos poemas en aragonés en su obra *Vigilia y Octavario de San Juan Baptista*. En este siglo y en el siguiente, se escriben también villancicos barrocos en aragonés.

En los siglos XVIII y XIX, la mayoría de textos en aragonés que se documentan son pastoradas, esto es, piezas teatrales en verso protagonizadas por pastores. Destacan, en este sentido, una pastorada de Trillo y varias de Besians del siglo XVIII. No obstante, en el siglo XIX, comienza a escribirse, como se ha indicado, una interesante literatura dialectal en aragonés. Así, además, de dos capítulos de la *Vida de Pedro Saputo* («Del pleito del sol» y «La justicia de Almudévar») de Braulio Foz, que contienen rasgos de la lengua aragonesa, Bernardo Larrosa compuso la obra teatral *Un concello de aldea* en aragonés occidental, mientras que Leonardo Gastón redactó unas coplas en cheso. Además, en este siglo escriben o comienzan a hacerlo autores ribagorzanos, como Bernabé Romeo, Dámaso Carrera o Cleto Torrodellas.

En el siglo XX continúa cultivándose esta literatura dialectal. Domingo Miral publica en cheso dos obras teatrales, *Qui bien fa nunca lo pierde* y *Tomando la fresca en la Cruz de Cristiano*, y Leonardo Escalona, en verso y en belsetano, algunos romances y cartas. Por otra parte, Veremundo Méndez, cuya obra es muy extensa, escribió todos sus poemas en cheso; «Las yerbas», «La cabaña», «La siega», «La trilla» son algunos de ellos. Asimismo, Pedro Arnal publicó *Aragón en alto* y *Aragón de las tierras altas* en castellano con capítulos o párrafos en aragonés. Lucía Dueso escribió leyendas y poemas en chistavino, como *Al canto'l Zinqueta* o *Leyendas de l'alto Aragón*.

Precisamente, Luzía Dueso fue una de las iniciadoras del movimiento de defensa y dignificación del aragonés, que dio lugar a un periodo de auge de la literatura en aragonés en las últimas décadas del siglo XX y en las primeras del XXI. Además de la escritora chistavina, destacan, entre los pioneros de esta literatura moderna en aragonés, escritores, como Ánchel Conte, autor de *No deixez morir a mía voz*, Franchó Nagore, de *Suspiros de l'aire* y Cutiano agüerro, o Eduardo Vicente de Vera, de *Garba y augua*,

que emplean un aragonés estándar o común. Junto a esta literatura en aragonés estándar, ha continuado cultivándose una literatura dialectal, de la que son buena muestra los poemas chesos «Nana chesa», de Victoria Nicolás Minué (Nicolás, 1981), y «S’ha feito de nuey», de José Lera Alsina (Lera, 1980), que constituyen la base de la propuesta didáctica que planteamos en este trabajo.

3.2. El aragonés en el aula

Aragón es un territorio plurilingüe en el que, además del castellano, se hablan otras dos lenguas propias minoritarias, el aragonés y el catalán de Aragón. En este sentido, la lengua aragonesa, en la actualidad, es reconocida como lengua propia por diferentes instrumentos legales, como el *Estatuto de Autonomía de Aragón* o la llamada *Ley de Lenguas de Aragón*, pero no goza del reconocimiento de cooficialidad. Sin embargo, unas 25.556 personas lo hablan y unas 30.679 lo conocen y lo entienden, pero no lo usan (Reyes *et al.*, 2017).

En relación con la situación actual del aragonés, merecen consultarse los trabajos de López Susín (2013) y Campos (2018), autora esta última que dedica buena parte de sus estudios a la enseñanza en lengua aragonesa, como veremos más adelante.

La obra coordinada por López Susín pone de manifiesto que, a finales de los años 60 y principio de los 70, tuvo lugar un proceso de dignificación de la lengua aragonesa, con el objetivo de recuperar la lengua, publicar textos en ella y crear un modelo estándar (López Susín, 2013: 31). En el inicio de dicho proceso tuvo especial relevancia el Consello d'a Fabla Aragonesa, que fue creado en 1976 y que defendía la normativización y normalización de esta lengua. Un hito importante fue la celebración en 1987 en Huesca del I Congreso de la normalización de l'Aragonés.

Después, otras asociaciones se han sumado a este movimiento de defensa y dignificación del aragonés. Muchas de estas entidades (Consello d'a Fabla Aragonesa, Ligallo de Fablans de l'Aragonés, Nogara, Rolde Estudios Aragoneses, etc.) promocionaron, desde el inicio hasta la actualidad, la enseñanza de la lengua aragonesa (López Susín, 2013: 31).

Sin duda, con el trabajo de todas ellas, otro gran avance en la protección de dicha lengua fue la aprobación de la mencionada Ley 3/2013, de 9 de mayo, de uso, protección y promoción de las lenguas y modalidades lingüísticas propias de Aragón, que modificó a otra anterior de 2009 (Ley de lenguas, 2013). En ella se establece el derecho a recibir la enseñanza de las lenguas propias de Aragón en las zonas de utilización histórica predominante. La creación en 2015 de la primera Dirección General de Política Lingüística también ha supuesto abrir una nueva etapa para las lenguas propias de Aragón (Campos, 2018: 163).

Pero, como indica esta última autora (2018: 161), quien realiza una revisión de los estudios en relación con la situación de la lengua aragonesa, el aragonés ha sido catalogado por la UNESCO como una lengua que tiene un nivel de peligro elevado de desaparición y que se está manifestado en una ruptura de la transmisión generacional de la misma. Por tanto, solo su enseñanza en el sistema educativo puede contribuir a su supervivencia.

En este sentido y como se comentará a continuación, la lengua aragonesa es un área o materia curricular que actualmente puede impartirse de forma voluntaria en los centros autorizados de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato. Pero también puede contribuirse a su estudio y difusión, como se ha dicho, desde el currículo de Lengua castellana y literatura.

3.2.1. El aragonés como área o materia curricular

Hoy la lengua aragonesa, como decimos, es una asignatura optativa y curricular en bastantes centros autorizados de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato en la provincia de Huesca. Sin embargo, como describe Benítez (2015, 2017), el proceso ha sido lento y complicado hasta llegar a la situación actual, que tampoco es plenamente satisfactoria.

A este respecto, Benítez (2015: 40), quien repasa en su estudio el marco legislativo de la enseñanza en aragonés, explica que la introducción del aragonés en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Aragón fue más tardía y muy diferente en comparación con la del catalán de Aragón. De hecho, no fue hasta el curso 1997/1998, cuando se produjo un acuerdo entre el Gobierno de Aragón y cuatro ayuntamientos aragoneses (Jaca, Biescas, Aínsa y Benasque) para enseñar aragonés en las escuelas de esos lugares, pero con docentes a tiempo parcial, que impartían clase de esta lengua durante media hora o una hora semanal y fuera de horario lectivo (Benítez, 2015: 41).

Conocedora de la situación en la que estaba la enseñanza de la lengua aragonesa, esta última autora propuso que los docentes que impartían aragonés pudieran formarse y surgió así el Seminario de Profesores/as de Lengua Aragonesa en el curso 2005/2006. Un año después, se puso en marcha el Proyecto de animación alrededor de la lengua y la cultura aragonesa, en la actualidad llamado Programa «Luzía Dueso», para llevar a los centros

actividades en lengua aragonesa o para que estos desarrollaran sus propios proyectos en este idioma (Benítez, 2015: 41).

En 2005, al publicarse los primeros currículos de la Comunidad Autónoma de Aragón, se incluyó el aragonés por primera vez en ellos, si bien, hasta los realizados en 2014 y 2015, dicha lengua no tuvo un currículo propio (Benítez, 2015: 42-43). En los actuales, publicados en 2016, hay una asignatura Lenguas propias de Aragón (Lengua aragonesa) en Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato.

En cuanto al estudio del funcionamiento de la enseñanza del aragonés y la actitud lingüística de la comunidad escolar, destacamos los trabajos de Campos (2015, 2018). Así, la autora ha comprobado que, si bien los alumnos y alumnas evaluados tienen un contacto con el aragonés en la escuela muy poco significativo, poseen una buena comprensión lectora. No ocurre lo mismo con la expresión escrita, a no ser que sean estudiantes que viven en lugares donde el aragonés cuenta con cierta vitalidad. (Campos, 2015: 109-110). Por otro lado, la comunidad educativa suele mostrar actitudes neutras con tendencia positiva hacia el aragonés (Campos, 2018: 166).

3.2.2. El aragonés en la materia de Lengua castellana y literatura

El aragonés pertenece a ese conjunto de lenguas minoritarias de la que algunos trabajos han aportado datos interesantes sobre cómo trabajarlas en el aula. En este sentido, podemos destacar el trabajo de Vila (1994), quien publicó un artículo en defensa de la enseñanza de las lenguas minoritarias. En él enumera, entre otros tipos de enseñanza de las lenguas minoritarias, la «enseñanza de contenidos lingüísticos o etnolingüísticos encuadrado en el sistema de enseñanza general de la lengua mayoritaria» (Vila, 1994: 44), como es el caso de la propuesta que presentamos en este trabajo.

En este sentido, ya se ha adelantado que el currículo de Lengua castellana y literatura contiene abundantes referencias a la realidad lingüística aragonesa. Así, por ejemplo, en la introducción al currículo de esta materia, se especifica que uno de los cuatro ejes en torno a los que se estructuran los contenidos del bloque 3, referidos al conocimiento de la lengua, «se centra en las variedades lingüísticas en España y de la lengua española, entre las que se aborda la situación lingüística de Aragón» (CES,

2016: 12908). De acuerdo con ello, para 1.º y 2.º de ESO, se propone como contenido el siguiente (CES, 2016: 12914 y 12920):

Conocimiento y valoración de la realidad plurilingüe de España con especial atención a las lenguas propias de Aragón como fuente de enriquecimiento personal y como muestra de la riqueza de nuestro patrimonio histórico y cultural

Y, para 3.º de ESO, este (CES, 2016: 12933):

Conocimiento de los orígenes históricos de la realidad plurilingüe de España con especial atención a la situación lingüística de Aragón y valoración de los mismos como fuente de enriquecimiento personal y como muestra de la riqueza de nuestro patrimonio histórico y cultural.

De hecho, uno de los objetivos del currículo de Lengua castellana y literatura, el objetivo L.12 es, como se ha comentado, «conocer, valorar y respetar las variedades lingüísticas de España, con especial atención a la situación lingüística de Aragón» (CES, 2016: 12910).

Para valorar la consecución de este objetivo y de los contenidos señalados, hay diferentes criterios de evaluación que se extienden desde 1.º hasta 4.º de la ESO y que van concretándose mucho más a medida que avanzan los cursos. De este modo, uno de los criterios de evaluación en 1.º de la ESO, el Crit.LE.3.12., es el siguiente (CES, 2016: 12915):

Conocer la realidad plurilingüe de España y la distribución geográfica de sus diferentes lenguas y dialectos, con especial atención a las lenguas propias de Aragón y valorar esta realidad como fuente de enriquecimiento personal y muestra de la riqueza de nuestro patrimonio histórico y cultural.

En 2.º de ESO, se enuncia así (CES, 2016: 12922):

Conocer la realidad plurilingüe de España, la distribución geográfica de sus diferentes lenguas y dialectos con especial atención a la realidad lingüística de Aragón, así como sus orígenes históricos, a la vez que se valore esta relación como fuente de enriquecimiento personal y como muestra de la riqueza de nuestro patrimonio histórico y cultural.

En 3.º de ESO, dicho criterio se concreta con el estándar de aprendizaje Est.LE.3.12.1. Copiamos ambos a continuación (CES, 2016: 12936):

Conocer la realidad plurilingüe de España, con especial atención a la situación lingüística en Aragón, valorando la variedad como riqueza y evitando juicios de valor;

asimismo explica la distribución geográfica de sus diferentes lenguas y dialectos, sus orígenes históricos y algunos de sus rasgos diferenciales.

Localiza en un mapa las distintas lenguas de España, con especial atención a la situación lingüística en Aragón, valorando la variedad como riqueza y evitando juicios de valor; asimismo explica alguna de sus características diferenciales comparando varios textos, reconociendo sus orígenes históricos y describiendo algunos de sus rasgos diferenciales.

Por último, en 4.º ESO, el criterio de evaluación referido a la realidad lingüística de Aragón es el Crit.LE.3.10., concretado en su correspondiente estándar evaluable, el Est.LE.3.10.2 (CES, 2016, 12950):

Reconocer y utilizar los diferentes registros lingüísticos en función de los ámbitos sociales valorando la importancia de utilizar el registro adecuado a cada momento, con especial atención a los localismos y a los aragonesismos léxicos y gramaticales.

Valora la importancia de utilizar el registro adecuado a cada situación comunicativa, con especial atención a los localismos y a los aragonesismos léxicos y gramaticales, y lo aplica en sus discursos orales y escritos.

Es, por lo tanto, en este contexto y marco curricular en el que desarrollaremos nuestra propuesta didáctica.

3.3. Metodología

Las metodologías que se detallan a continuación sustentan, en cierta manera, la propuesta didáctica que aquí presentamos. En ella se combinan el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje por tareas y el aprendizaje por rincones. Esto es así, en la medida en la que, por un lado, el aula se organiza en rincones, en los que el alumnado, en pequeños grupos, se desplaza libremente e investiga de manera autónoma, y, por otro, en cada uno de los rincones, se realizan pequeñas tareas que ayudan a alcanzar unos objetivos específicos y particulares de cada rincón y una tarea final a modo de proyecto.

A continuación, se analizan algunas de las contribuciones a dichas metodologías y que sirven de base para nuestra propuesta.

3.3.1. El aprendizaje basado en proyectos

El aprendizaje basado en proyectos es una metodología que asienta sus bases en la Nueva Escuela y en el constructivismo, y que puede desarrollarse en cualquier etapa educativa. Precisamente uno de los iniciadores de esta metodología, William H. Kilpatrick (1918), definió un proyecto como un plan de trabajo libremente elegido, con el objetivo de hacer algo que interesa, sea un problema que se quiere resolver o una tarea que apetece realizar.

Como bien explica Pozuelos (2007: 23), una de las explicaciones más habituales que sirve de base para justificar el aprendizaje por proyectos es que es un planteamiento curricular alternativo a la fragmentación en asignaturas. Además, el trabajo por proyectos nos lleva rápidamente a la perspectiva del alumnado por el alto grado de motivación, participación e implicación que suele tener en este tipo de experiencias (Pozuelos, 2007: 21-22). Asimismo, hay en esta metodología un compromiso con el desarrollo de la justicia social y la democracia (Pozuelos, 2007: 24), en el sentido de que se fomentan las relaciones entre iguales, dado que el ambiente en el que se realiza es colaborativo, y sirve como herramienta para incluir a todo el alumnado. Por tanto, a través de esta metodología, buscamos trabajar contenidos del currículo mediante actividades interdisciplinares y que se centran en el alumno y en sus intereses.

Los proyectos que se desarrollan en este tipo de aprendizaje coinciden en una serie de características, que autores como Toppel y Lindemann (2001: 10) han intentado

definir. Por un lado, las tareas y problemas planteados guardan afinidad con situaciones reales. Por otro, tienen relevancia práctica. Además, tienen en cuenta los intereses y necesidades de los aprendices. Se desarrollan desde un enfoque orientado hacia la acción y hacia el producto, es decir, han de llevarse a cabo de forma autónoma acciones concretas, tanto intelectuales como prácticas, con el objetivo de obtener un resultado considerado como relevante y provechoso. Son proyectos, en definitiva, que intentan un aprendizaje holístico e integral, que permita el desarrollo de todas las competencias clave.

En el diseño de un proyecto de trabajo en el ámbito docente, Pozuelos (2007: 36-40) propone las siguientes fases. En primer lugar, la selección temática, es decir, la elección del tema que se va a trabajar, acotándolo y llegando a un acuerdo por parte de todos los miembros del grupo. En segundo lugar, el análisis del contenido, para recopilar todas las informaciones que puedan aportarse sobre dicho tema y revisar los conocimientos que puedan asociarse a él. En tercer lugar, el análisis didáctico o forma que puede adoptar el proyecto para presentarlo al alumnado, de manera que conecte con sus intereses, para lo que es necesario tener en cuenta las ideas de los estudiantes. En este análisis didáctico, en el que, como decimos, es muy importante que el alumnado haga suyo el proyecto, también se han de revisar los elementos curriculares que se trabajarán con el proyecto. En cuarto lugar, la propuesta didáctica, es decir, el establecimiento de un itinerario de actividades, para poner en acción el proyecto y en el que se tendrá en cuenta la información que se facilitará para su desarrollo. Por último, la evaluación de dicho proyecto, que ha de ser formativa, para facilitar el aprendizaje y valorar su calidad en función de las producciones realizadas, y que suele utilizar dos instrumentos básicos: las carpetas de trabajo y las rúbricas de evaluación

Tippel y Lindemann (2001: 13-14) hablan de las ventajas e inconvenientes del aprendizaje basado en proyectos. Entre los beneficios de esta metodología, destacan que los alumnos y alumnas toman sus propias decisiones, aprenden a actuar de forma autónoma y, por tanto, se fortalece su autoconfianza. Otra de las ventajas es que parte de las experiencias e intereses del alumnado, lo que motiva al aprendizaje. También es positivo que el alumnado configure las situaciones de aprendizaje y que los contenidos se retengan con más facilidad, puesto que esta metodología facilita la comprensión lógica del problema o de la tarea, y porque dichos contenidos son transferibles a la vida

cotidiana. Finalmente, el aprendizaje basado en proyectos se realiza desde una perspectiva de educación integral. No obstante, los autores señalan que, como toda metodología, el aprendizaje basado en proyectos tiene ciertas limitaciones. Así, es difícil llevar a cabo esta metodología con estudiantes poco motivados o con experiencias de fracaso previas, porque suelen tener un nivel bajo de curiosidad y no suelen desear iniciar una construcción de nuevos conceptos a partir de esas experiencias de fracaso. También es difícil trabajar con esta metodología si el alumnado no tiene conocimientos previos del tema que se va a trabajar, si bien, en esta situación, el profesorado puede plantear tareas que sirvan de base para el aprendizaje por proyectos.

El aprendizaje basado en proyectos puede proyectarse también dentro del aprendizaje colaborativo, «un ingrediente esencial en todas las actividades de enseñanza aprendizaje», en palabras de Maldonado (2008: 167). Este tipo de aprendizaje está sustentado por la idea de que los estudiantes formen pequeños equipos en los que participen de manera activa, intercambiando información y trabajando en un proyecto hasta que todos sus miembros lo hayan entendido y terminado. La diferencia entre el aprendizaje colaborativo por proyectos respecto de otros proyectos, según Maldonado, radica, entre otros aspectos, en que el proyecto ha de estar centrado y dirigido por el estudiante, en que los proyectos deben estar claramente definidos, esto es, que han de tener un inicio, un desarrollo y un fin, en que el contenido debe ser significativo para los estudiantes y observable en su entorno, en que ha de ser sensible con la cultura local y en que ha de promover oportunidades de reflexión y de autoevaluación.

3.3.2. El aprendizaje por tareas

El aprendizaje por tareas tiene su origen en el enfoque comunicativo de la lengua, esto es, en las propuestas de enseñanza y aprendizaje de la lengua que se centran en el desarrollo de la competencia comunicativa. Aunque este último concepto fue acuñado por Hymes (1972) en el ámbito de la antropología, resulta muy eficaz para la enseñanza de lenguas, puesto que los hablantes manipulan las unidades de la lengua para comunicarse. En este sentido, como indica Fernández López (2005: 103), el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* ha promovido la reflexión y la práctica de este enfoque, al asumirlo como metodología y como eje vertebrados del aprendizaje de lenguas. De hecho, este enfoque se relaciona de manera directa con la enseñanza de

lenguas, tema sobre el que hay abundante bibliografía (García, Prieto & Santos, 1994; Gil, 1999-2000; o Fernández Martín, 2008).

De este modo y como bien plantean García, Prieto y Santos (1994), «el enfoque por tareas está basado en un conjunto de tareas organizadas en torno a un tema y no en torno a un objetivo lingüístico concreto» (García, Prieto & Santos, 1994: 71). Por tanto, el proceso pedagógico se organiza en unidades temáticas que confluyen en la realización de una tarea final, que integre las cuatro destrezas básicas de la lengua y que permiten trabajar la competencia comunicativa (García, Prieto & Santos, 1994: 71-72).

Como exponen Zanón y Estaire (1990: 63), el concepto de tarea ha sido definido desde diferentes perspectivas por diferentes autores. Pero, en opinión del primer autor (Zanón, 1990), las tareas han de reunir las siguientes características: representativas de procesos de comunicación de la vida real; identificables como unidad de actividad en el aula; dirigidas hacia el aprendizaje del lenguaje; y diseñadas con un objetivo, con una estructura y con una secuencia de trabajo. En esta dirección, Candlin (1990: 38-39) añade largas listas de criterios, para que las tareas sean equilibradas, motivantes, cooperativas, estratégicas, diversas, convergentes, abiertas, estructuradas, críticas, estimulantes, desafiantes, flexibles, etc.

Por otra parte y en lo relativo a los tipos de tareas, Casquero (2004: 192-193) apunta que hay, por lo general, un consenso en relación con los tipos de tareas: tareas de comunicación o comunicativas, tareas posibilitadoras y tareas didácticas. Las tareas comunicativas intentan provocar el discurso del alumno, a través del cual se pone de manifiesto la competencia comunicativa. Sus características son las siguientes (Casquero, 2004: 192):

- a) están centradas en el significado más que en la forma; b) implican a todos los alumnos en comprensión y producción oral y escrita; c) tienden a reproducir procesos reales de comunicación oral y escrita; d) tienen objetivos de aprendizaje del lenguaje, una estructura y una secuenciación tendentes a facilitar el proceso y e) han de poder ser evaluadas tanto en su valor instrumental (aspecto comunicativo de la lengua) como en su aspecto procesual (instrumento del proceso de aprendizaje).

Por su parte, las tareas posibilitadoras se centran en el aspecto formal o lingüístico del proceso de aprendizaje de una lengua y su función es servir de apoyo a las anteriores. Estas tareas poseen objetivos de aprendizaje concretos (la forma gramatical), el procedimiento de trabajo es claro y el producto de dicho aprendizaje está

bien delimitado. Por eso son las más fáciles de evaluar y, con frecuencia, acaban convirtiéndose en el objeto fundamental de evaluación. Por último, las tareas didácticas se inspiran en el aprendizaje del aprendizaje, en el desarrollo de un aprendizaje consciente y autónomo, y en la potenciación de la participación del alumnado en los procesos de aprendizaje e incluso en los de evaluación (Casquero, 2004: 193).

Por tanto, concluye el autor señalando que toda unidad didáctica diseñada con este enfoque metodológico está compuesta por una serie de tareas que el alumnado tendrá que llevar a cabo (Casquero, 2004: 193):

Se trata pues de pequeños fragmentos de un todo que se presentan de forma independiente uno de otro, de modo que cada uno de esos fragmentos o tareas contiene sus propios contenidos lingüísticos, sus propios objetivos, su secuenciación, su léxico, etc.; el todo o macro tarea constituye el objetivo de las partes.

Estaire y Zanón (1990: 66) guían este proceso de elaboración de una unidad didáctica desde el enfoque por tareas distinguiendo varias fases o a las etapas: selección del tema, especificación de objetivos comunicativos, programación de tareas finales que demostrarán la consecución de los objetivos, especificación de contenidos temáticos y lingüísticos, planificación del proceso o secuenciación de tareas comunicativas y posibilitadoras, y evaluación continua y conjunta de cada tarea como parte del proceso de aprendizaje.

Es decir, una vez elegido el tema, el docente especifica los objetivos comunicativos que se pretenden conseguir y la tarea final que demostrará que se han alcanzado. Tras estos pasos, deberá determinar los contenidos temáticos y lingüísticos que son necesarios. Posteriormente, el docente planifica qué tareas intermedias se van a realizar y en cuántas sesiones para llegar a la tarea final. Finalmente y como se ha indicado, la evaluación del enfoque por tareas forma parte del propio proceso de aprendizaje. A este respecto, García, Prieto y Santos señalan que esta «no se contempla como algo externo al proceso de aprendizaje, sino como parte integrante del mismo», esto es, la evaluación ha de ser «continua, procesual, formativa y sumativa» (García, Prieto & Santos, 1994: 73). Ello implica que el alumno o la alumna pueda evaluar su trabajo como miembro del grupo, el trabajo de sus compañeros y el del profesor, así como también los materiales y los resultados obtenidos.

Entre las ventajas del enfoque por tareas, se han destacado, sobre todo, la autonomía que adquiere el alumnado en su aprendizaje, el *feedback* que se produce entre este y el profesorado, de manera que el proceso de aprendizaje se entiende como una retroalimentación continua y se focaliza en los intereses del alumno. En este sentido, Zanón (1990) considera que el docente, para dar más autonomía al alumnado y otorgarle una mayor libertad, debe alejarse del papel que ejercía en el enfoque tradicional e intervenir únicamente para solucionar el desinterés y provocar su motivación. Por su parte, el alumnado, convertido en eje vertebrador del proceso de aprendizaje, tomará decisiones, propondrá ideas o alternativas y evaluará sus logros, dificultades, las del proceso y las de sus compañeros y compañeras.

3.3.3. El trabajo por rincones

El trabajo por rincones es una metodología que se inscribe también dentro de la Nueva Escuela. Contribuciones más recientes, como la de Martín y Viera (2001), definen este tipo de aprendizaje basado en el trabajo por rincones como una forma de organización del aula, en la que cada alumno o alumna puede interactuar con autonomía y elegir la actividad en función de sus necesidades e intereses. Las mismas autoras señalan que es una opción metodológica que presupone la aceptación de la diversidad del aula y la creación de un marco comunicativo. En esta misma línea, Ganaza (2001: 6) señala que «esta práctica educativa se fundamenta en el constructivismo social, cuyo punto de partida es el aprendizaje en interacción, la importancia que tiene el contexto cultural para el desarrollo humano» y apunta, más tarde, que el juego es la base de este modelo didáctico y que, al jugar, uno se puede equivocar, y, equivocándose, uno es consciente de sus errores y trata de solucionarlos.

A la hora de organizar el trabajo por rincones, Martín y Viera (2001) distinguen tres momentos esenciales: la asamblea, el trabajo en cada rincón y la puesta en común.

La asamblea es el momento en el que tanto el docente y el alumnado se reúnen para hablar de la planificación, de los materiales, de las normas. Decidirán también por qué rincón va a empezar cada estudiante.

El trabajo en cada rincón alude al proceso de trabajo. Explican que el paso por cada rincón durará entre hora y hora y media, y que todos los estudiantes han tenido que

recorrer todos los rincones al finalizar el trabajo. Por eso es recomendable que se señalice con algún material (sello, *gomet*, etc.) el paso por cada rincón.

La puesta en común es el momento en el que los alumnos y las alumnas comunican a los demás qué han hecho, qué han experimentado, cuáles han sido las dificultades que han tenido, cuáles han sido sus proyectos, etc. También es entonces cuando el docente comprobará si los alumnos han pasado por todos los rincones.

Asimismo, estas últimas autoras (Martín y Viera, 2001) explican algunos detalles de cómo ha de organizarse el aula y el espacio. Por ejemplo, las zonas de paso han de diferenciarse de las zonas de actividades; los rincones también han de estar bien separados, para que así los estudiantes se concentren solo en el rincón en el que están; la organización de los rincones debe potenciar por igual todos los aspectos del desarrollo de los alumnos; los materiales de cada rincón han de estar bien ordenados y agrupados en función de cuestiones, como la dificultad, la suscitación de interés, entre otros.

Fernández Piatek (2009: 3) concreta algunos aspectos sobre esta organización espacial y de los materiales en el trabajo por rincones. Habla de crear un espacio, si bien condicionado por el aula, confortable, flexible y práctico, es decir, que pueda variar en función de las necesidades específicas del alumnado. Además, indica que cada rincón de trabajo debería estar preparado para recibir entre dos y cinco estudiantes, y que lo ideal sería que en el aula no hubiera más de cuatro o cinco rincones de trabajo. Propone también que, para que el alumnado sepa dónde acercarse, sería recomendable que en cada rincón hubiera un rótulo que lo delimitase y que los rincones tuvieran un espacio fijo en el aula. En lo que a la organización de materiales concierne, explica que los materiales son una oportunidad de que el alumno cree, imagine y observe para construir los cimientos sobre los que versará el aprendizaje.

A la hora de evaluar este trabajo por rincones, Ganaza (2001) propone que la evaluación se efectúe en tres sentidos: por un lado, se evaluará el funcionamiento de los rincones; por otro, el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas; y, por último, la intervención del docente. Para la autora, la observación es el instrumento de evaluación fundamental. En esto coincide Fernández Piatek (2009: 4), quien plantea algunos ítems de observación, a la hora de evaluar los rincones: el cumplimiento de las normas, los conocimientos, la creatividad, los hábitos de orden, el respeto, la iniciativa, la responsabilidad, etc.

Concluimos señalando que el trabajo por rincones presenta algunas ventajas. Así, Fernández Piatek (2009: 2) destaca que, por un lado, potencia la necesidad y los deseos de aprender, a la vez que desarrolla el ansia de investigar y favorece el uso de distintas técnicas y estrategias de aprendizaje; por otro, ayuda al alumnado a ser consciente de sus posibilidades y favorece su autonomía, haciéndole asumir responsabilidades, organizando y planificando su trabajo, y potenciando el progreso de su aprendizaje a través de la interacción con el entorno. A este respecto, la autora señala que los rincones permiten flexibilidad en el trabajo, abren paso a la creatividad y espacio para pensar y reflexionar. En la misma línea figura el estudio de Márquez (2010: 3-4), quien añade que, con esta metodología, el estudiante adquiere hábitos elementales de organización, regula su propio comportamiento, potencia su iniciativa y responsabilidad y recibe una atención más individualizada. Por último, Martínez, Gavilán y Toscano (2017: 243) destacan en su estudio que las interacciones que surgen de este tipo de trabajo fomentan la comunicación entre todos los miembros del grupo, al realizar conjuntamente las actividades, y lo consideran una herramienta de cohesión grupal.

4. Propuesta didáctica

De acuerdo con todo lo planteado en el marco teórico, presentamos, a continuación, una propuesta didáctica, que pretende acercar al alumnado del tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria a la lengua aragonesa, tal como marca el currículo de Lengua castellana y literatura (CES, 2016), a través de la poesía y la música. Por ello, además de ese acercamiento al aragonés, se intenta conseguir, por un lado, una serie de objetivos de dicho currículo y, por otro, desarrollar algunos contenidos del mismo. La forma de hacerlo es mediante las metodologías indicadas, a saber, el aprendizaje basado en proyectos, el enfoque por tareas y el trabajo por rincones, y a través de la secuenciación didáctica que planteamos seguidamente y de un sistema de evaluación que garantice la adquisición y aprendizaje de conocimientos de la manera más óptima posible.

Como hemos mencionado con anterioridad, uno de los objetivos del currículo de Lengua castellana y literatura en la ESO es «conocer, valorar y respetar las variedades lingüísticas de España, con especial atención a la situación lingüística de Aragón» (CES, 2016: 12910). Para alcanzarlo, el bloque 3, referido al conocimiento de la lengua, «se centra en las variedades lingüísticas en España y de la lengua española, entre las que se aborda la situación lingüística de Aragón» (CES, 2016: 12908). En concreto, en el curso de 3.º ESO, se propone en dicho bloque lo siguiente (CES, 2016: 12933):

Conocimiento de los orígenes históricos de la realidad plurilingüe de España con especial atención a la situación lingüística de Aragón y valoración de los mismos como fuente de enriquecimiento personal y como muestra de la riqueza de nuestro patrimonio histórico y cultural.

Para valorar el logro del objetivo citado y de los contenidos señalados, se establece como criterio de evaluación en 3.º ESO el Crit.LE.3.12., que se concreta a través del estándar de aprendizaje Est.LE.3.12.1., y que dicen así (CES, 2016: 12936).:

Conocer la realidad plurilingüe de España, con especial atención a la situación lingüística en Aragón, valorando la variedad como riqueza y evitando juicios de valor; asimismo explica la distribución geográfica de sus diferentes lenguas y dialectos, sus orígenes históricos y algunos de sus rasgos diferenciales.

Localiza en un mapa las distintas lenguas de España, con especial atención a la situación lingüística en Aragón, valorando la variedad como riqueza y evitando juicios de valor; asimismo explica alguna de sus características diferenciales comparando

varios textos, reconociendo sus orígenes históricos y describiendo algunos de sus rasgos diferenciales.

No obstante, al trabajar la aproximación a la lengua aragonesa, a través de la poesía y la música, se propone conseguir otros objetivos del currículo, así como desarrollar contenidos del resto de bloques, como se estudia a continuación.

4.1. Objetivos

La propuesta didáctica, como se ha dicho, intenta alcanzar algunos objetivos generales del currículo de Lengua Castellana y Literatura, que se concretan de manera más detallada a través de los objetivos específicos abajo señalados.

Los objetivos generales que se pretenden conseguir son esencialmente los siguientes (CES, 2016: 12910):

Obj.LE.12. Conocer, valorar y respetar las variedades lingüísticas de España, con especial atención a la situación lingüística de Aragón.

Obj.LE.13. Fomentar el gusto por la lectura de obras literarias juveniles y de la literatura española y universal, con especial atención a la escrita por autores aragoneses.

Es decir, se quiere que el alumnado de 3.º ESO, tras realizar esta propuesta didáctica, consiga estos objetivos específicos:

- Motivar hacia el conocimiento y respeto de la lengua aragonesa.
- Conocer algunos rasgos característicos de la lengua aragonesa.
- Reconocer algunas formas aragonesas y distinguirlas del castellano.
- Leer y valorar poemas de la literatura en aragonés como fuente de placer y de conocimiento.

4.2. Contenidos

Para conseguir dichos objetivos generales y específicos, se propone trabajar, a través de este proyecto educativo, los siguientes contenidos, que se inscriben dentro del currículo aragonés de la materia de Lengua castellana y literatura en el curso de 3.º ESO.

Por un lado y como se ha indicado, se desarrollan contenidos del bloque 3, esto es, referidos al conocimiento de la lengua, en concreto, el que bajo el epígrafe de «Las variedades de la lengua» propone el «conocimiento de los orígenes históricos de la realidad plurilingüe de España con especial atención a la situación lingüística de Aragón y valoración de los mismos como fuente de enriquecimiento personal y como muestra de la riqueza de nuestro patrimonio histórico y cultural» (CES, 2016: 12933).

En este sentido y por un lado, nos centraremos en el reconocimiento de algunos rasgos característicos de la lengua aragonesa, como los enunciados en el marco teórico, con el fin de que los alumnos y alumnas los reconozcan y puedan compararlos con los de la lengua castellana. Por ejemplo, la conservación de la F- en aragonés frente a su pérdida en castellano; el uso de la palatal /ʎ/ (-ll-), en lugar de la velar /x/ (-j-); la solución aragonesa /it/ (-it-); frente a la castellana /tʃ/ (-ch-); el artículo *lo*, en lugar del castellano *el*; o las formas verbales *ye/yes*, frente a las castellanas *es/eres*.

Por otro lado, trabajaremos algunos contenidos concernientes al bloque 4, referido a la educación literaria. Concretamente, dentro del «Plan lector», plantea la «lectura libre de obras de la literatura aragonesa, española y universal y de la literatura juvenil como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo para lograr el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora». (CES, 2016: 12937). Y, dentro de la «Creación», propone la «redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos utilizando las convenciones formales del género y con intención lúdica y creativa» (CES, 2016: 12937).

De hecho, los alumnos y alumnas conocerán los rasgos característicos de la lengua aragonesa a través de la literatura escrita y cantada en esta lengua, en concreto, a través de los poemas chesos «S’ha feito de nuey» de José Lera Alcina y «Nana chesa» de Victoria Nicolás Minué.

Además, en la propuesta didáctica se desarrollan ciertos contenidos del bloque 1 sobre la comunicación oral (escuchar y hablar). Respecto a la comprensión oral, se trabaja «la comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con el ámbito de uso: ámbito personal, académico/escolar y ámbito social». Y, en la producción oral, la «participación en debates, coloquios y conversaciones espontáneas observando y respetando las normas básicas de interacción, intervención y cortesía que regulan estas prácticas orales» (CES, 2016: 12925). Esto es así, ya que los estudiantes van a tener que escuchar e interpretar el poema musicalizado y van a participar en conversaciones espontáneas dentro del grupo, para llegar a acuerdos, respetando las normas que rigen este tipo de conversaciones. También intervendrán cuando el proyecto finalice justificando algunas decisiones que han tomado.

Finalmente, el proyecto tiene en cuenta algunos contenidos del bloque 2 sobre la comunicación escrita (leer y escribir). En relación con la comprensión lectora, trabajaremos la «lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos escritos de ámbito personal, académico/escolar y ámbito social», mientras que, en la producción escrita, el «interés creciente por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje y como forma de comunicar sentimientos, experiencias, conocimientos y emociones» (CES, 2015: 12929), dado que el alumnado va a leer e interpretar el significado de las canciones poemas, para poder realizar alguna de las tareas que se les propone, y van a tener que escribir una pequeña composición poética también.

4.3. Metodología

Las metodologías que fundamentan la propuesta didáctica son, como hemos indicado, el aprendizaje o trabajo por rincones, el aprendizaje basado en proyectos y el enfoque por tareas.

El trabajo por rincones, si bien es cierto es una metodología que suele aplicarse en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria, pensamos que también puede desarrollarse en la etapa de Secundaria. La principal razón es que los alumnos y alumnas van a investigar de forma autónoma sobre algunos aspectos de la lengua aragonesa, acercándose a ella de manera interactiva y diferente a la clase tradicional. En concreto, esta metodología les permitirá trabajar en un aula dividida en pequeños rincones, en los que, en pequeños grupos colaborativos, desarrollarán diferentes tareas, en función del rincón en el que se encuentren, hasta conseguir realizar el producto final del proyecto que se propone. De esta manera, actuarán de forma autónoma, serán conscientes de sus limitaciones y de sus posibilidades, estimularán el razonamiento lógico a través de la experimentación directa, lo que les conducirá al conocimiento, y se reforzarán las relaciones entre iguales. Asimismo, el aprendizaje por rincones les ofrece la posibilidad de realizar diferentes actividades en las que investigarán tanto de forma individual como de forma colectiva, de modo que podrán enriquecerse de las ideas de sus compañeros y compañeras, construyendo un aprendizaje común sobre el que se asentarán las bases del propio conocimiento.

Como acabamos de señalar, la propuesta didáctica combina, además, el aprendizaje basado en proyectos y el enfoque por tareas, ya que ambas metodologías comparten muchas características y pueden ser complementarias. Así, en cada rincón, los alumnos y las alumnas tendrán que realizar pequeñas tareas a lo largo de las tres sesiones en las que se va a implementar la propuesta, que culminarán en la elaboración de una tarea final concebida como proyecto. Este consiste en la elaboración de una carátula de un CD, en la que se recoja la letra de la canción poema en aragonés seleccionada por el alumno o la alumna en función de su preferencia, información sobre el autor o la autora, los rasgos que en el poema cheso aparecen y una composición breve que ha elaborado el grupo en una de las dos sesiones.

4.4. Temporalización: sesiones, actividades y recursos materiales

Vamos a llevar a cabo la propuesta didáctica en tres sesiones de 50 minutos cada una. En ese espacio de tiempo todos los alumnos y alumnas tendrán que pasar por los rincones diseñados. No se limita el tiempo del que disponen para estar en cada uno de ellos, que dependerá de la dificultad de la tarea que en cada rincón deben realizar. No obstante, se recomienda que no sea mayor de 10 minutos por rincón, para que así dé tiempo a que todos los grupos los recorran.

Los materiales que emplearemos se mencionarán en la descripción de cada sesión, pero apuntamos aquí los comunes que utilizaremos en todos los rincones: cuatro pupitres por rincón, sillas para cada rincón (aunque no es necesario que los alumnos y las alumnas se sienten, si no quieren), una ficha para que los grupos sellen en el rincón por el que han pasado, *gomets* y cartulinas con el nombre de los rincones, y ordenadores.

4.4.1. Sesión 1

En esta sesión se va a trabajar con cinco rincones: rincón de las instrucciones, rincón de la poesía, rincón del diccionario, rincón de la música y rincón de la lengua. Hay actividades diseñadas para cada uno de los rincones y todas están directamente relacionadas con el poema en aragonés cheso «Nana chesa» de Victoria Nicolás Minué y una versión musicalizada del mismo, «Sonando». Los alumnos y las alumnas tendrán que ir pasando de manera libre y ordenada por todos los rincones, esto es, elegirán a qué rincón se desplazarán, si bien todos los grupos visitarán a la vez el primero de ellos, el rincón de las instrucciones, debido a que el docente explicará las normas del resto de rincones. Tras pasar por este rincón, los alumnos irán turnándose para ir a los demás.

a) Rincón de las instrucciones

El profesor o la profesora explicará cuáles son las normas fundamentales de estos rincones: no pasar dos veces por el mismo rincón, para lo cual se acondicionará un espacio en el que cada grupo marque en una ficha con un *gomet* el rincón por el que ya ha pasado; respetar los materiales y no desplazarlos de un rincón a otro; respetar, asimismo, las normas y a los compañeros y compañeras; y, por último, preguntar al docente lo que consideren necesario (véase anexo I, en el que, además de las normas,

hay un plano de la distribución de los rincones en el aula y una ficha para que los estudiantes la sellen con un *gomet* cada vez que pasen por un rincón).

En este rincón, además, el docente entregará a cada grupo un cuestionario en el que se recogerán algunas preguntas relacionadas con el aragonés y su actitud hacia dicha lengua (véase anexo II).

b) Rincón de la poesía

En este rincón, cada grupo encontrará el poema escrito en aragonés «Nana chesa» de Victoria Nicolás Minué (Nicolás, 1981) y su correspondiente traducción al castellano. Como tarea se les encomienda que respondan a algunas preguntas en relación con el significado del poema y que, en función de la interpretación que le den, escriban, entre todos, un pequeño poema (véase anexo III).

c) Rincón del diccionario

En este rincón, los alumnos y las alumnas van a trabajar con el poema en castellano. Deberán buscar en diccionarios bilingües aragonés-castellano y castellano-aragonés en papel y *online* algunas palabras subrayadas por el docente que aparecen en el poema. De este modo, un estudiante buscará la información en el diccionario sobre una de las palabras subrayadas y jugará con el resto del grupo al juego del «teléfono roto», con el fin de que el último alumno o alumna anote en un papel qué palabra era la que el compañero o compañera ha buscado (véase anexo IV)

d) Rincón de la música

En este rincón, se trabajará con una versión musicalizada del poema «Nana chesa» de Victoria Nicolás, titulada «Soniando», interpretada por Helena Cinto y con música de José Lera, con el fin de que los alumnos y las alumnas reconozcan algunos de los rasgos característicos aragoneses que se manifiestan en ella. Lo van a hacer a través del visionado y audición de un vídeo de la plataforma *Youtube*, en la que aparece la versión del poema cantado en dialecto cheso y subtulado tanto en aragonés como en castellano.³

³ Se puede acceder a la citada versión musicalizada «Soniando» en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=xPa6Of9AjWI>.

Posteriormente, se pide a los alumnos y a las alumnas que, tras el visionado y la audición, complementen un cuadro que opone las palabras que escuchen o vean en ambas lenguas (véase anexo V).

e) Rincón de la lengua

En este rincón, el alumnado profundizará en algunas de las diferencias fónicas o morfológicas entre el aragonés y el castellano, puesto que volverán a tener el poema tanto en lengua aragonesa como en lengua castellana, un mapa y un pequeño texto sobre el origen de dichas lenguas. Se les propondrá que respondan a unas preguntas orientativas, para que reconozcan los rasgos aragoneses y los diferencien de los propios de la lengua castellana (véase anexo VI).

4.4.2. Sesión 2

En esta sesión habrá solo cuatro rincones, ya que conocen las instrucciones y no será necesario el rincón dedicado a ellas. No obstante, las anotaremos en la pizarra para que las recuerden. En los 50 minutos de la sesión trabajaremos con el poema en aragonés cheso «S’ha feito de nuey» de José Lera Alcina y su versión musicalizada.

a) Rincón de la poesía

En este rincón, el alumnado encontrará el poema escrito cheso «S’ha feito de nuey» de José Lera Alcina en aragonés y su respectiva traducción al castellano. El alumnado experimentará de manera directa con la composición, ya que hallará pequeñas cartulinas con fragmentos de él y podrá manipularlos, es decir, podrá desordenarlos, seleccionar los que desee y unirlos libremente, para elaborar un pequeño poema de unos cuatro versos.

Los materiales que se emplearán en este rincón son, por tanto, cartulinas recortadas con las que los alumnos y alumnas construirán un nuevo poema (véase anexo VII).

b) Rincón del diccionario

En este rincón, los estudiantes van a elaborar un pequeño glosario de voces, en el que recojan algunas palabras que les llamen la atención del poema en aragonés con el que trabajamos. La idea es que investiguen ellos sobre el léxico aragonés, en el cual hay algunos rasgos característicos de dicha lengua.

Para llevar a cabo ese glosario, dispondrán de diccionarios bilingües aragonés-castellano y castellano-aragonés en papel u *online* y de una cartulina, en la que escribirán las palabras y su traducción en forma de glosario (véase anexo VIII).

c) Rincón de la música

En este rincón los alumnos y alumnas podrán escuchar una versión musicalizada del poema en aragonés cheso «S’ha feito de nuey», interpretada por Sergio Sanz Artús y con música de José Lera.⁴ Tras la audición y el visionario del vídeo incluido en un *PowerPoint*, aparecerá un ejercicio de rellenar huecos y, para completarlo, los estudiantes dispondrán de unos archivos musicales, que les permitirán, al hacer *clic* sobre ellos, escuchar el fragmento en el que aparece la palabra que han de copiar. Ello les posibilitará no solo completar el ejercicio, sino también observar las formas y soluciones aragonesas.

La tarea se realizará, por tanto, con ordenador y trabajando con el *PowerPoint* que ha preparado el docente (véase anexo IX).⁵

d) Rincón de la lengua

En este rincón, el alumnado hallará, de nuevo, el poema en aragonés y el poema en castellano, para que, a través de la lectura y comparación, sea capaz de completar una tabla con palabras que contienen rasgos del aragonés que se documentan en el poema (véase anexo X).

4.4.3. Sesión 3

En esta última sesión, los alumnos y las alumnas, en grupos, seleccionarán uno de los dos poemas trabajados y realizarán una carátula de un CD. La carátula del CD debe incluir los siguientes apartados: breve información sobre el autor o autora del poema seleccionado; letra de la composición; rasgos lingüísticos más relevantes del aragonés cheso que en él se hallen; y poesía que hayan compuesto sobre dicho texto.

Posteriormente, los estudiantes tendrán que poner en común lo trabajado. Es decir, presentarán, en grupo, a sus compañeros y compañeras la carátula del CD y los apartados que la componen.

⁴ Se puede acceder a la versión musicalizada seleccionada de «S’ha feito de nuey» en este enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=XD9MvLbjCeg>

⁵ El *PowerPoint* con la actividad diseñada puede consultarse en este enlace: <https://youtu.be/zG1bpQyWw2w>.

Antes de concluir la sesión, los alumnos y alumnas rellenarán el cuestionario final de evaluación, en el que se pregunta sobre los contenidos desarrollados en torno al aragonés, sobre su actitud hacia esta lengua y sobre la metodología utilizada.

4.5. Evaluación y resultados

La evaluación de este proyecto responde a un proceso de evaluación continua, en la que se valorará el aprendizaje del alumnado desde el inicio de la sesión. Para ello se entregará a los estudiantes el cuestionario inicial citado (anexo II), que realizarán en grupo, para ver qué recuerdan del aragonés en relación con lo que han estudiado en cursos anteriores y cuáles son sus actitudes hacia esta lengua.

Por otra parte, se evaluará el proceso en su desarrollo, ya que el docente irá pasando por los diferentes rincones observando al alumnado y anotando la participación. También se tendrá en cuenta a la hora de evaluar la puesta en común que hará cada grupo en la última sesión.

En último lugar, se les evaluará con un cuestionario de evaluación final (anexo XI) en el que se recojan cuestiones referidas a los rasgos lingüísticos del aragonés estudiados durante estas sesiones, a las actitudes lingüísticas que muestran, tras haber trabajado la lengua aragonesa durante este proyecto, y, por último, a la valoración del propio proyecto.

4.5.1. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables

Los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje del currículo de Lengua castellana y literatura de 3.º de ESO que se van a tener en cuenta en esta propuesta didáctica son los siguientes:

Por un lado, el criterio Crit.LE.3.12, del bloque 3, referido al «Conocimiento de la lengua», que se concreta en el estándar de aprendizaje Est.LE.3.12.1, y se formulan del siguiente modo (CES, 2016: 12936):

Conocer la realidad plurilingüe de España, con especial atención a la situación lingüística en Aragón, valorando la variedad como riqueza y evitando juicios de valor; asimismo explica la distribución geográfica de sus diferentes lenguas y dialectos, sus orígenes históricos y algunos de sus rasgos diferenciales.

Localiza en un mapa las distintas lenguas de España, con especial atención a la situación lingüística en Aragón, valorando la variedad como riqueza y evitando juicios de valor; asimismo explica alguna de sus características diferenciales comparando varios textos, reconociendo sus orígenes históricos y describiendo algunos de sus rasgos diferenciales

Por otro lado, el criterio Crit.LE.4.4, del bloque 4, es decir, del bloque que alude

a la «Educación literaria», que se enuncia así (CES, 2016: 12938):

Fomentar el gusto y el hábito por la lectura en todas sus vertientes: como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginarios.

Dicho criterio de evaluación se concreta en el estándar de aprendizaje Est.LE.4.4.2.: «Trabaja en equipo determinados aspectos de las lecturas propuestas, o seleccionadas por los alumnos, investigando y experimentando de forma progresivamente autónoma» (CES, 2016: 12938).

Por último, los criterios Crit.LE.1.6. y Crit.LE.1.7., del bloque 1, referidos a la «Comunicación oral: escuchar y hablar», consistentes en «aprender a hablar en público, en situaciones formales e informales, de forma individual o en grupo» y en «participar y valorar la intervención en debates, coloquios y conversaciones espontáneas», respectivamente. El primero de ellos se concreta en dos estándares de aprendizaje, Est.LE.1.6.1. y Est.LE.1.6.5., según los cuales, el estudiante «realiza presentaciones orales» y «pronuncia con corrección y claridad, modulando y adaptando su mensaje a la finalidad de la práctica oral». El segundo se comprueba con el estándar Est.LE.1.7.1., para saber si el alumno o alumna «participa activamente en debates, coloquios... escolares, respetando las reglas de interacción, intervención y cortesía que los regulan, manifestando sus opiniones y respetando las opiniones de los demás» (CES, 2016: 12927-12928).

4.5.2. Instrumentos y criterios de calificación

El proyecto va a ser evaluado, como se ha dicho, a través de un cuestionario inicial y final, y de la observación directa, valorada a través una escala de observación y de una rúbrica.

Así, y por un lado, se evaluará con un cuestionario inicial y otro final, que pondrá de manifiesto cuáles han sido los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales adquiridos por el alumnado, así como las competencias desarrolladas, tras la propuesta didáctica, en relación con la lengua aragonesa. El cuestionario final, que es individual, sirve, además, para saber su opinión sobre dicha propuesta, es decir, si le ha parecido interesante trabajar por rincones, si ha tenido alguna dificultad, si le ha resultado fácil trabajar de esta manera, si han aprendido algo, entre otras cuestiones (véanse anexos II y XI).

Por otro lado, a lo largo de las sesiones, el docente o la docente irá pasando por los distintos grupos y rincones, para observar si cada alumno o alumna participa activamente intercambiando opiniones y respetando las de sus compañeros, si respeta los materiales, las normas y a los compañeros, si colabora con los miembros de su grupo en la realización de actividades relacionadas con las lecturas propuestas y si interviene en las conversaciones espontáneas que surjan dentro del grupo, respetando las normas de cortesía que las regulan. Estas cuestiones se evaluarán a través de la escala de observación (véase anexo XII).

Por último, el profesor o la profesora empleará una rúbrica (véase anexo XIII), para evaluar la puesta en común por parte del alumnado de su proyecto a través de una exposición oral. En ella se tendrán en cuenta aspectos relacionados con el contenido, la secuenciación y los elementos paralingüísticos, en especial, la pronunciación y el volumen.

De acuerdo con estos instrumentos, los criterios de calificación que proponemos para realizar la evaluación son los siguientes:

- La valoración de los cuestionarios supondrá un 45 % de la calificación global.
- La valoración de la escala de observación significará un 40 % de la calificación global.
- La valoración de la rúbrica será un 15 % de la calificación global.

5. Conclusiones y valoración personal

Después de realizar este Trabajo Fin de Máster, se pueden extraer algunas conclusiones relevantes en relación con lo que ha supuesto desarrollarlo y con las posibilidades y las limitaciones a la hora de implementarlo.

En primer lugar, hay que volver a señalar que, dadas las circunstancias sobrevenidas por la situación sanitaria extraordinaria que nos ha tocado vivir, la propuesta educativa aquí presentada no ha podido llevarse a cabo. Dicha propuesta iba a ser implementada en 3.º de la ESO, como ya hemos indicado anteriormente. Sin embargo, al adaptarse el periodo de prácticas al formato no presencial, únicamente pude centrar mi actividad docente en el curso en el que iba a realizar la unidad didáctica, esto es, en 4.º de la ESO. A este motivo, hay que añadir el hecho de que la administración educativa solicitó que no se impartiera materia nueva, sino que se repasaran cuestiones trabajadas en el aula, por lo que la tutora de prácticas del centro me recomendó no desarrollar la propuesta.

En segundo lugar, me gustaría explicar qué supone la implementación, cuáles son sus posibilidades y qué limitaciones puede tener. En este sentido, y como se ha dicho a lo largo del trabajo, a través de esta propuesta didáctica, se pretende integrar el estudio de la lengua aragonesa dentro del currículo de Lengua castellana y literatura, con la finalidad de motivar al alumnado a conocerla y a valorarla positivamente. Para ello se desarrollan los objetivos y contenidos que se determinan en dicho currículo y que hacen referencia a la realidad lingüística aragonesa. El logro de dichos objetivos y la adquisición de tales contenidos son valorados a través los criterios y estándares de aprendizaje que el mismo currículo marca. En este sentido, aproximarse al conocimiento y valoración de la lengua aragonesa a través del trabajo por rincones y el aprendizaje por tareas y proyectos, no solo acerca y motiva al alumnado hacia dicho conocimiento, por el papel activo que tiene en su propio aprendizaje, sino que lo sumerge en esa realidad lingüística de la que hablamos, ya que lo aproxima a un contexto real que tiene lugar en nuestra comunidad autónoma, a través de la música y la poesía en lengua aragonesa. De este modo, le será más fácil trabajar, aprender y opinar sobre este tema que a veces es polémico en la misma sociedad.

Respecto a las posibilidades de implementación de esta propuesta didáctica, son variadas. En cuanto a los contenidos desarrollados, es cierto que nos hemos centrado en

el análisis de los rasgos lingüísticos de los poemas en aragonés seleccionados, pero podrían trabajarse otras cuestiones, como el estudio de las características literarias de tales poemas. Por otro lado, y en lo que se refiere a la forma de llevarla a cabo en el aula, hemos elegido desarrollarla de forma tangible, es decir, que los alumnos y alumnas experimenten de manera directa con el entorno y los materiales. Sin embargo, también podrían realizarse las tareas con ordenadores o *tablets*, diseñando en ellos un itinerario de aprendizaje por rincones, lo que requeriría adaptar toda la propuesta a un formato *online* y que podría resultar igualmente interesante. Cabe mencionar, en este sentido, que si en el centro educativo en el que he realizado el Prácticum se me hubiera permitido llevar a cabo la propuesta, posiblemente hubiera elegido esta forma para realizarlo, porque permite obtener unos resultados muy fiables que dieran cuenta del cumplimiento de los objetivos propuestos.

Entre las limitaciones que esta propuesta didáctica tiene, la primera es no haberla podido realizar y, por tanto, no haber podido obtener resultados que nos orienten acerca de si resulta válida, si es acorde con los objetivos que hemos planteado, si de verdad hemos conseguido motivar al alumnado al conocimiento y a la valoración de la lengua aragonesa, si ha cambiado su actitud hacia la diversidad lingüística, si han aprendido algo o no, entre otros. Otra limitación que puede haber a la hora de implementar esta propuesta es que el desconocimiento total o parcial de la lengua aragonesa dificulte tanto la comprensión como la realización de las tareas. En este sentido, hemos intentado proponer actividades que no impliquen un grado de dificultad relevante y seleccionar rasgos lingüísticos que caractericen la lengua aragonesa sencillos, definitorios y que sean fáciles de reconocer por su similitud con otros rasgos de otras lenguas románicas peninsulares.

Por último, considero fundamental destacar cuáles han sido las aportaciones de esta propuesta didáctica a una futura docente como yo. A este respecto, el Trabajo Fin de Máster, como culminación del Máster en Profesorado de Secundaria y Bachillerato, ha contribuido a mi formación académica de manera esencial, puesto que me ha permitido trabajar y combinar diferentes cuestiones estudiadas en él. Así, he aprendido a diseñar un proyecto manejando no solo diversas fuentes bibliográficas relacionadas con la lengua aragonesa y especialmente con el ámbito educativo, que me han permitido adentrarme mucho más en este último contexto, sino también el currículo de Lengua

castellana y literatura, con el que me siento ya mucho más familiarizada. Ha sido muy interesante, en este sentido, aprender a seleccionar y concretar de manera coherente y adecuada objetivos, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje.

Asimismo, considero que la realización de este trabajo supone el punto de partida para muchos otros, de características similares, que tendré que realizar en un futuro, cuando pueda ejercer mi labor como docente. Contribuye, además, a introducir la lengua aragonesa en el aula de manera interesante y entretenida, empleando, entre otras, una opción metodológica, el trabajo por rincones, muy exitosa en la etapa de Educación Infantil y escasamente aplicada en Educación Secundaria.

Concluyo este trabajo señalando que trabajar cuestiones referidas a la lengua aragonesa, cuyo análisis y estudio me apasiona, ha permitido que elabore este Trabajo Fin de Máster con mucho interés y con mucho entusiasmo. Espero poder llevar a cabo esta propuesta en el futuro, así como también deseo que poco a poco vayan integrándose aspectos de la lengua aragonesa en el aula, dado que merece ser valorada por todos y todas las estudiantes de Secundaria, de igual manera que se atiende a la realidad aragonesa en otras materias. El objetivo de ello es el que he señalado al inicio de este trabajo: motivar al alumnado hacia el conocimiento de la lengua aragonesa y generar una actitud positiva hacia ella.

6. Referencias bibliográficas

- Alvar, M (1953). *El dialecto aragonés*. Madrid: Gredos.
- Arnal, M.^a L. (1998). *El habla de la Baja Ribagorza occidental: aspectos fónicos y gramaticales*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Badia, A. M. (1950). *El habla del valle de Bielsa*. Barcelona: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Benítez, M.^a P. (2001). *L'ansotano. Estudio del habla del valle de Ansó*. Zaragoza: Gobierno de Aragón. Recuperado de <http://www.lenguasdearagon.org/pdf/publicaciones/lansotano.pdf>
- Benítez, M.^a P. (2015). (De)construyendo o marco lechislatibo ta l'amostranza oficial de l'aragonés. *Luenga & fablas*, 19, 39-44. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5520041>
- Benítez, M.^a P. (2016). Metodología y estrategias para la enseñanza del aragonés. En M.^a P. Benítez, A. Eito, C. I. Nabarro & F. Nagore. *Contribuciones al estudio del aragonés* (pp. 13-64). Zaragoza: Aladrada.
- Benítez, M.^a P. & Latas, Ó. (2013). Sobre los villancicos barrocos en aragonés de los siglos XVII y XVIII. *Alazet. Revista de Filología*, 25, 9-30. Recuperado de <http://revistas.iea.es/index.php/ALZ/article/view/346/345>
- Brohy, C. & al. (2019). *Carta europea de las lenguas regionales y minoritarias. Actividades de clase*. [Estrasburgo]: Consejo de Europa. Recuperado de http://www.lenguasdearagon.org/wpcontent/uploads/2019/11/CELRUM_Guia_didactica_Castellano.pdf
- Buesa, T. (1989). *Estudios filológicos aragoneses*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Campos, I. O. (2015). Profundización en la situación y perspectivas de futuro del aragonés en la enseñanza reglada. Estructuras y primeros resultados de un proyecto de investigación en desarrollo. *Luengas y fablas*, 19, 101-113. Recuperado de <https://iriscampos.org/projects/aragones-ensenanza-reglada/>
- Campos, I. O. (2018). Aproximación a la situación del aragonés tras veinte años de enseñanza en la escuela. Las actitudes de las familias. *Temps d'Educació*, 54,

161-179. Recuperado de <https://iriscampos.org/projects/situacion-aragones-tras-veinte-anos-escuela-actitudes-familias/>

Candlin, C. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 33-53. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126204>

Cantizano, B. (2005). Poesía y música, relaciones cómplices. *Especulo. Revista de estudios literarios*, 30 (julio-octubre). Recuperado de <http://webs.ucm.es/info/especulo/numero30/poemusi.html>.

Casquero, F. (2004). El enfoque por tareas en la enseñanza de lengua con fines específicos. En P. Benítez y R. Romero (coords.), *Actas del I Simposio de Didáctica del Español para Extranjeros: teoría y práctica. Río de Janeiro, 25 y 26 de junio de 2004* (pp. 191-197). Río de Janeiro: Instituto Cervantes. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2147856>

CES (2016). Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *BOA*, núm. 105, de 2 de junio de 2016, 12640-13458.

Colón, G. (1989). *El español y el catalán juntos y en contraste*. Barcelona: Ariel.

Conte, A. & al. (1977). *El Aragonés, identidad y problemática de una lengua*. Zaragoza: Librería General.

Elcock, W. D. (1938). *De quelques affinités phonétiques entre l'aragonais et le bearnais*. Paris: Librairie E. Droz.

Enguita, J. M.^a & Arnal, M.^a L. (1993). Aragonés y castellano en el ocaso de la Edad Media. *Aragón en la Edad Media*, 10-11, 51-84. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=108438>

Enguita, J. M.^a & Arnal, M.^a L. (1995). La castellanización de Aragón a través de los textos de los siglos XV, XVI y XVII. *Archivo de Filología Aragonesa*, 51, 151-196. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2288700>

Enguita, J. M.^a & Lagüéns, V. (2004). En torno a los orígenes del romance aragonés. *Aemilianense. Revista internacional sobre la génesis y los orígenes históricos de*

- las lenguas romances, 1, 65-93. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1083400>
- Fernández López, S. (2005). El Marco común de referencia y enfoque por tareas. *Carabela*, 57, 103-122. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7132918>
- Fernández Martín, P. (2008). La enseñanza de la literatura por tareas: una propuesta didáctica para alumnos de bachillerato. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 20, 61-87. Recuperado de <file:///C:/Users/Andrea/Downloads/19835-Texto%20del%20art%C3%ADculo-19875-1-10-20110603.PDF>
- Fernández Piatek, A. (2009). El trabajo por rincones en el aula de educación infantil. Ventajas del trabajo por rincones. Tipos de rincones. *Innovación y experiencias educativas*, 15 (febrero), 1-8. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/ANA%20ISABEL_FERNANDEZ_2.pdf
- Frago, J. A. (1991). Determinación sociolingüística en la castellanización del Valle del Ebro. En Buesa, T. & Egido, A. (coords.). *I Curso sobre lengua y literatura en Aragón. Edad Media* (pp. 115-132). Zaragoza: Institución Fernando el Católico. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2287981>
- Ganaza, M. I. (2001). Evaluar los rincones: una práctica para mejorar la calidad en las aulas de educación infantil. *Aula de infantil*, 2, 6-10. Recuperado de <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2014/05/evaluar-los-rincones-una-practica-para-mejorar-la-calidad-en-las-aulas-de-educacion-infantil.pdf>
- García, M., Prieto, C. & Santos, M.^a J. (1994). El enfoque por tareas en la enseñanza/aprendizaje del francés lengua extranjera: una experiencia para la reflexión. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 24, 71-78. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941389>
- Gavilán, J. M. & Toscano, M. O (2017). Las interacciones que surgen en el trabajo por rincones en Educación Infantil. *International journal of Educational Research and Innovation*, 7, 226-244. Recuperado de <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2331/1896>

- Gil, N. (1999-2000) Una experiencia del enfoque por tareas en la clase de lengua castellana y literatura. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 127-144. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3210556>
- González, P. (1953). *El habla viva del valle de Aragüés*. Zaragoza: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Guerra, M. & Quintana, F. J. (1992). Paralelismos entre la poesía y la música. *El Guiniguada*, 3/2, 99-108. Recuperado de https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5213/1/0235347_01992_0056.pdf
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. En B. Pride, J. B. & Holmes, J. (eds.). *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin Education. Recuperado de <http://wwwhomes.unibielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf>
- Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers college record*, 19/4 (septiembre 1918), 319-335.
- Kuhn, A. (1935). Der hocharagonesische Dialekt. *Revue de Linguistique Romane*, XI, 1-312.
- Lera, J. (1980), S'ha feito de nuey. *Fuellas*, 20 (noviembre-abiento), 13.
- Ley de lenguas (2013). Ley 3/2013, de 9 de mayo, de uso, protección y promoción de las lenguas y modalidades lingüísticas propias de Aragón. *BOA.*, núm. 100, de 24 de mayo de 2013, 11778-11784.
- López Ojeda, E. (2013). Literatura y música. *Brocar*, 37, 121-143. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4518881>
- López Susín, J. I. (coord.) (2013). *El aragonés en el siglo XXI*. Zaragoza: Fundación Gaspar Torrente. <http://www.roldedeestudiosaragoneses.org/files/category/90/Reportenglish.pdf>
- Maldonado, M.^a I. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 28, 158-180. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111716009.pdf>

- Márquez, M. P. (2010). Trabajo por rincones en primaria. *Innovación y experiencias educativas*, 29, 1-9. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_29/M_PILAR_MARQUEZ_1.pdf
- Martín, M. C & Viera, A. M. (2000). La atención a la diversidad en educación infantil: los rincones. *Aula de innovación educativa*, 90, 25-32. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=168238>
- Martínez, D., Gavilán, J. M. & Toscano, M. O (2017). Las interacciones que surgen en el trabajo por rincones en Educación Infantil. *International journal of Educational Research and Innovation*, 7, 226-244. Recuperado de <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2331/1896>
- Mott, B. (1989). *El habla de Gistaín*. Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses.
- Nabarro, C. I. (2011). Letras de cobre. Un breve recorrido por la literatura en lengua aragonesa. En A. Sagarra, J. Lakarra & P. Salaberri (eds.) (pp. 169-205). *Pirinioetako hizkuntzak, lehena eta oraina: XVI Biltzarra, Iruñean 2008ko urriaren 6tik 10era*. Bilbao: Euskaltzaindia. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3854920>
- Nagore, F. (1989 [1977]). *Gramática de la lengua aragonesa*, Zaragoza: Librería General.
- Nagore, F. (2013). *Lingüística diatopica de l'Alto Aragón. Cómo ye l'aragonés de cada puesto: carauteristicas, bibliografía, textos, mapas*. Huesca: Publicacions d'o Consello d'a Fabla Aragonesa.
- Navarro, T. (1957). *Documentos lingüísticos del Alto Aragón*. Syracuse: Syracuse University Press.
- Nicolás, V. (1981). Nana chesa. *Fuellas*, 26 (noviembre-abiento), 17.
- Paraíso, C. (2019). *En tierra mantornata*. Uesca: Publicacions d'o Consello d'a Fabla Aragonesa, 22.
- Pottier, B. (1952). L'évolution de la langue aragonaise à la fin du Moyen Âge. *Bulletin hispanique*, 54/2, 184-199. Recuperado de https://www.persee.fr/doc/hispa_0007-4640_1952_num_54_2_3317

- Pozuelos, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Morón de la frontera (Sevilla): Cooperación Educativa. Recuperado de <https://sosprofes.es/wp-content/uploads/2017/06/Libro-Trabajo-por-Proyectos-Pozuelos.pdf>
- Reyes, Á, et al. (2017). *L'aragonés y lo catalán en l'actualitat. Anàlisi d'o Censo de Población y Viviendas de 2011*. Zaragoza: Asociación Aragonesa de Sociología. Seminario Aragonés de Sociolingüística. Recuperado de <https://zaguan.unizar.es/record/60448?ln=es>
- Saroïhandy, J. J. (2005). *Misión lingüística en el Alto Aragón*. Edición y estudio de Óscar Latas. Zaragoza: Xordica / Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Saroïhandy, J. J. (2009 [1901]). Mission de M. Saroïhandy en Espagne. En Latas, Ó. (ed.). *Informes sobre el aragonés y el catalán de Aragón (1898-1916)* (pp. 41-59). Zaragoza: Aladrada Ediciones / Prensas Universitarias de Zaragoza / Gobierno de Aragón.
- Saura, J. A. (2003). *Elementos de fonética y morfosintaxis benasquesas*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico / Gara d'Edizions.
- Tippel, R. & Lindemann, H. (2001). *El método proyectos*. El Salvador / München / Berlin: Ministerio de Educación. Gobierno de El Salvador / Unión Europea. Recuperado de <http://www.halinco.de/html/doces/Met-proy-APREMAT092001.pdf>
- Vila, F. X. (1994). La enseñanza de las lenguas minoritarias en Europa. *Lletres asturianas*, 51, 35-46. Recuperado de <http://www.academiadelalingua.com/lletresasturianas/index.php?px=articulu&cod=313>
- Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *Cable. Revista didáctica de español como lengua extranjera*, 5, 19-27. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm

Zanón, J. & Estaire. S. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, 55-90.
Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126203>

7. Anexos

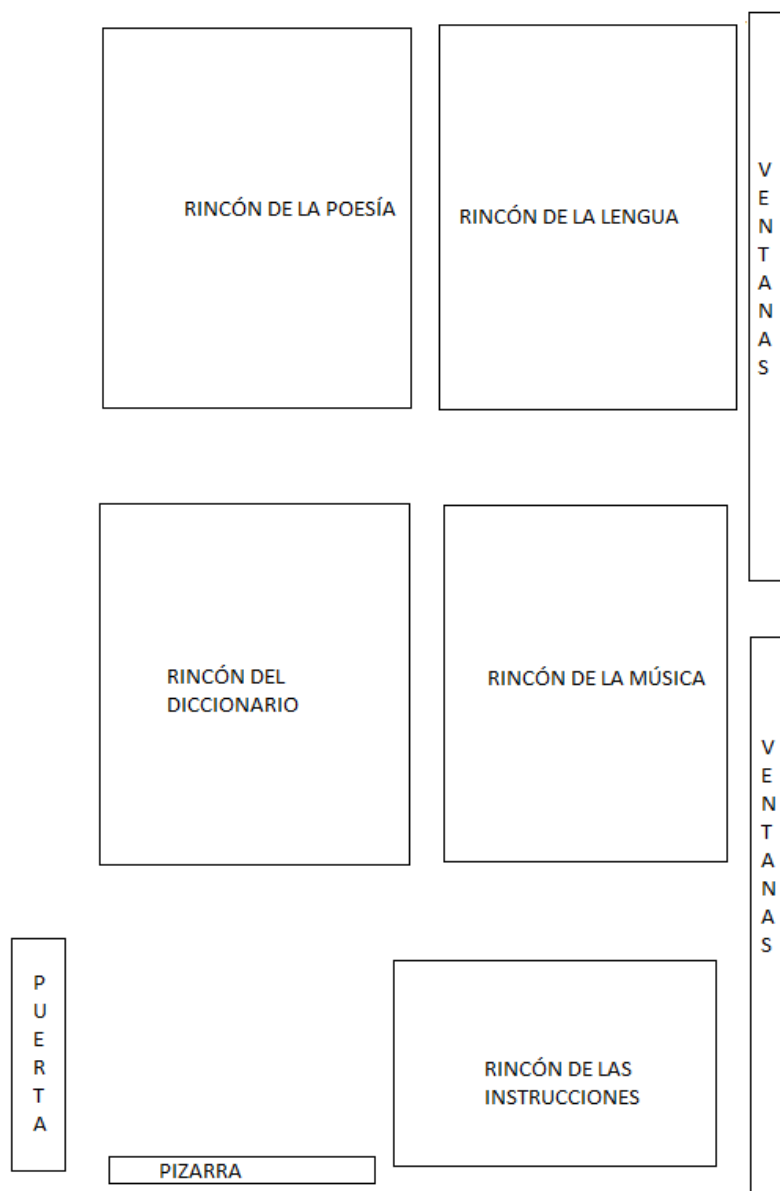
ANEXO I

RINCÓN DE LAS INSTRUCCIONES

En este rincón encontraréis las instrucciones de la sesión:

- NO PASAR DOS VECES POR UN MISMO RINCÓN.
- NO DESPLAZAR MATERIALES DE UN RINCÓN A OTRO.
- RESPETAR A LOS COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS, LAS NORMAS Y LOS MATERIALES.
- PREGUNTAR AL PROFESOR O PROFESORA TODO LO QUE CONSIDERÉIS NECESARIO.

DISTRIBUCIÓN DEL AULA POR RINCONES



FICHA PARA SELLAR EL PASO POR CADA RINCÓN

	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4
RINCÓN DE LA POESÍA				
RINCÓN DEL DICCIONARIO				
RINCÓN DE LA MÚSICA				
RINCÓN DE LA LENGUA				

ANEXO II

CUESTIONARIO INICIAL

Responded a las siguientes preguntas:

1. ¿Consideráis que el aragonés es una lengua como el castellano o solo es un castellano mal hablado?

☐ Sí ☐ No

2. ¿Conocéis a alguien que la hable?

☐ Sí ☐ No

3. ¿Habéis escuchado alguna canción o leído algo en aragonés?

☐ Sí ☐ No

4. ¿Os gustaría aprender algo de él?

☐ Sí ☐ No

5. ¿Conocéis alguna palabra que sea propia del aragonés?

☐ Sí ☐ No

6. ¿Sois capaces de entender este poema?

Cuan as glarimas d'o corazón escriben
mascarons cansos, tuertos, mustios,
o pinte d'os güellos de carnaval no adube
a debuxar versos que no seigan grisos.

Carmina Paraíso, *En tierra mantornata* (Paraíso, 2019)

☐ Sí ☐ No

Ahora contestad a unas preguntas acerca de la lengua aragonesa

7. ¿Sabéis qué grafía usamos en castellano para la -ll- aragonesa?

☐ -ll- ☐ -ch- ☐ -j- ☐ -pl-

8. ¿Cuál de estas palabras no reconocéis como propia de la lengua aragonesa?

☐ Nuei ☐ Feito ☐ Soniando ☐ Noche

9. ¿Qué palabra creéis que está escrita en aragonés?

☐ Acucuta ☐ Mucho ☐ Querer ☐ Sol

10. Uno de estos artículos es característico de la lengua aragonesa. ¿Cuál?

☐ El ☐ Le ☐ Lo ☐ Las

11. ¿Cuáles de estos verbos pertenece a la lengua aragonesa?

☐ Ye ☐ Ve ☐ Es ☐ De

12. ¿Sabéis cuál es el resultado aragonés para la grafía *-ch-*?

☐ -ut- ☐ -at- ☐ -it- ☐ -ot-

13. ¿Cuál de estas palabras no es aragonesa?

☐ Quebrar ☐ Charrar ☐ Ye ☐ Güellos

14. MULIERE en latín significa ‘mujer’. ¿Cuál de estas voces es la solución aragonesa de esa forma latina?

☐ Muxere ☐ Mujer ☐ Muler ☐ Muller

ANEXO III

RINCÓN DE LA POESÍA

«Nana chesa» de Victoria Nicolás Minué.	
ARAGONÉS	CASTELLANO
<p><i>Diz que, cuando la luna brila en lo cielo, lo sol ya se'n ye iu, que ha muito suenio.</i></p> <p><i>Amonico, amonico, zarra ixos güellos, que yes, nirna, lo sol que yo más quiero.</i></p> <p><i>Ya acucuta la luna en lo aposento, y dice que t'aduermas, que ye en tu puesto.</i></p> <p><i>Y soniando tú chugas con un lucero, impliendo d'alegría lo firmamento.</i></p> <p><i>¡Aduerme, nirna, que tu madre con goyo te cuna y mima!</i></p>	<p><i>Dicen que, cuando la luna brilla en el cielo, el sol ya se ha ido, que tiene mucho sueño.</i></p> <p><i>Despacio, despacio, cierra esos ojos, que eres, niña, el sol que yo más quiero.</i></p> <p><i>Ya se asoma la luna en el aposento, y dice que te duermas, que está en tu lugar.</i></p> <p><i>Y soñando tú juegas con un lucero, llenando de alegría el firmamento.</i></p> <p><i>¡Duerme niña, que tu madre con gozo te acuna y mima!</i></p>

En este rincón vais a responder a estas dos preguntas que os ayudarán a interpretar el poema y, después, vais a escribir en castellano una pequeña composición poética en función de cómo lo hayáis interpretado.

1. «Nana chesa» es una canción de cuna muy triste, porque la realidad a la que se refiere es muy dura. ¿A qué realidad creéis que alude?
2. ¿Por qué puede estar acunando la madre a la niña? ¿La acuna de verdad o en su imaginación?

Escribid ahora un poema reconfortante para la interpretación que le habéis dado.

ANEXO IV

RINCÓN DEL DICCIONARIO

En este rincón vamos a jugar al teléfono roto.

Primero, encontraréis el poema «Nana chesa» de Victoria Nicolás en castellano con distintas palabras subrayadas. Uno o una de vosotros elegirá una palabra subrayada, buscará cómo se dice en aragonés y se la transmitirá en esta lengua a otro compañero o compañera, y así sucesivamente, con el fin de que el último o la última, que escuche la palabra, la escriba en una cartulina.

Haréis lo mismo con una o dos palabras más subrayadas.

«Nana chesa» de Victoria Nicolás Minué, en castellano.

*Dicen que, cuando la luna
brilla en el cielo,
el sol ya se ha ido,
que tiene mucho sueño.*

*Despacio, despacio,
cierra esos ojos,
que eres, niña, el sol
que yo más quiero.*

*Ya se asoma la luna
en el aposento,*

*y dice que te duermas,
que está en tu lugar.*

*Y soñando tú juegas
con un lucero,
llenando de alegría
el firmamento.*

*¡Duerme niña,
que tu madre con gozo
te acuna y mima!*

ANEXO V

RINCÓN DE LA MÚSICA

En este rincón encontraréis una versión musicalizada del poema «Nana chesa» de Victoria Nicolás, titulada «Soniando», interpretada por Helena Cinto y con música de José Lera. Veréis y escucharéis el vídeo en este enlace.

<https://www.youtube.com/watch?v=xPa6Of9AjWI>

Después de verlo y escucharlo, tenéis que completar la tabla que aparece a continuación.

Aragonés	Castellano
Brila en <i>lo</i> cielo	Brilla en ____ cielo
Que ha _____	Que tiene <i>mucho sueño</i>
Zarra ixos _____	Cierra <i>esos ojos</i>
Que ____, nirna, ____ sol que yo más quiero	Que <i>eres</i> , niña, <i>el</i> sol que yo más quiero

ANEXO VI

RINCÓN DE LA LENGUA

En este rincón vais a trabajar las diferencias entre el aragonés y el castellano. Con la ayuda de un mapa, localizaréis dónde surgieron estas lenguas y veréis cuáles son los rasgos distintivos de una y otra.



Tanto el aragonés como el castellano son dos dialectos procedentes del latín.

Cuando el llamado latín vulgar era la lengua hablada por los habitantes de la Península en los primeros siglos de nuestro calendario, que variaba mucho de lo que era el latín empleado en la Iglesia, en los libros, etc., surgieron en los diferentes territorios variedades de ese latín vulgar, condicionadas por diferentes factores, como el aislamiento o la ocupación prerromana. El aragonés surgió en el siglo VIII en el territorio que hoy llamamos Aragón y siguió una evolución propia. El castellano nació en las mismas fechas y tuvo una evolución diferente.

Tras la ocupación musulmana de la Península y la Reconquista por parte de los reinos del norte, entre otras cuestiones históricas de carácter relevante, el rey de Aragón Fernando II contrajo matrimonio con la reina Isabel I de Castilla, lo que llevó a que se produjera el llamado proceso de castellanización lingüística, ya que Aragón dejó de hablar su lengua propia, que quedó relegada a los valles pirenaicos, donde hoy todavía se conserva.

Actividad 1.

Señalad en el mapa los territorios en los que surgieron el aragonés y el castellano.

Actividad 2.

Comparad los dos textos y responded a estas preguntas.

«Nana chesa» de Victoria Nicolás Minué.	
ARAGONÉS	CASTELLANO
<i>Diz que, cuando la luna brila en lo cielo, lo sol ya se'n ye iu, que ha muito suenio.</i>	<i>Dicen que, cuando la luna brilla en el cielo, el sol ya se ha ido, que tiene mucho sueño.</i>
<i>Amonico, amonico, zarra ixos güellos, que yes, nirna, lo sol que yo más quiero.</i>	<i>Despacio, despacio, cierra esos ojos, que eres, niña, el sol que yo más quiero.</i>
<i>Ya acucuta la luna en lo aposento, y dice que t'aduermas, que ye en tu puesto.</i>	<i>Ya se asoma la luna en el aposento, y dice que te duermas, que está en tu lugar.</i>
<i>Y soniando tú chugas con un lucero, impliendo d'alegría lo firmamento.</i>	<i>Y soñando tú juegas con un lucero, llenando de alegría el firmamento.</i>
<i>¡Aduerme, nirna, que tu madre con goyo te cuna y mima!</i>	<i>¡Duerme niña, que tu madre con gozo te acuna y mima!</i>

1. ¿Qué artículo determinado emplea el aragonés cheso y cuál utiliza en su lugar el castellano?
2. ¿Qué diferencia observáis entre *mucho* y *muito*?
3. ¿Qué forma verbal aragonesa se emplea para la castellana *eres*?

ANEXO VII

RINCÓN DE LA POESÍA

«S'ha feito de nuey» de José Lera Alcina	
ARAGONÉS	CASTELLANO
<p>S'ha feito de nuey, tú m'aguardas ya; lo peito me brinca'n tornarte a besar.</p> <p>Lo nuestro querer no se crebará, aunque charren muito y te fagan plorar.</p> <p>Yo no'n quiero vier güellos de cristal, mulláus por glarimas que culpa no han.</p> <p>Escuita, muller, dixa de plorar; yo siempre he estau tuyo, tú mía has de estar.</p> <p>Dicen qu'un querer ye de dos, no más, y que ye más fázil ferlo caminar, cuando l'uno caye, l'otro a devantar.</p> <p>Cuando l'uno caye, l'otro a devantar; s'ha feito de nuey, tú m'aguardas ya; lo peito me brinca, te quiero besar!</p>	<p>Se ha hecho de noche, tú me esperas ya; el pecho me salta al volverte a besar.</p> <p>Nuestro querer no se romperá, aunque hablen mucho y te hagan llorar.</p> <p>Yo no quiero ver ojos de cristal, mojados por lágrimas que no tienen culpa.</p> <p>Escucha, mujer, deja de llorar, yo siempre he sido tuyo y tú mía has de ser.</p> <p>Dicen que un querer es de dos, nada más, y que es más fácil hacerlo andar, cuando el uno cae, el otro a levantar.</p> <p>Cuando el uno cae, el otro a levantar. se ha hecho de noche, tú me esperas ya; el pecho me salta, ¡te quiero besar!</p>

En este rincón aprenderéis a elaborar poesías en aragonés. Para ello, debéis seleccionar los fragmentos recortados que queráis e hilarlos a vuestro gusto, con el fin de que construyáis un pequeño poema en esta lengua. La composición puede ser de cuatro versos y en ella podréis observar algunos de los rasgos de la lengua aragonesa.

ESCUITA

S'HA FEITO DE NUEY

DIXA DE PLORAR

CHARREN MUITO

LO NUESTRO QUERER

NO SE CREBARÁ

TE QUIERO BESAR

LO PEITO ME BRINCA

CUANDO L'UNO CAYE

TÚ M'AGUARDAS YA

DICEN QUE UN QUERER

L'OTRO A DEVANTAR

EN TORNARTE A BESAR

GÜELLOS DE CRISTAL

MULLER

ANEXO VIII

RINCÓN DEL DICCIONARIO

«S'ha feito de nuey» de José Lera Alcina

S'ha feito de nuey,
tú m'aguardas ya;
lo peito me brinca'n
tornarte a besar.

Lo nuestro querer
no se crebará,
aunque charren muito y te fagan
plorar.

Yo no'n quiero vier
güellos de cristal,
mulláus por glarimas
que culpa no han.

Escuita, muller,
dixa de plorar;
yo siempre he estau tuyo,
tú mía has de estar.

Dicen qu'un querer
ye de dos, no más,
y que ye más fázil ferlo caminar,
cuando l'uno caye, l'otro a devantar.

Cuando l'uno caye,
l'otro a devantar;
s'ha feito de nuey,
tú m'aguardas ya;
lo peito me brinca,
te quiero besar!

En este rincón vais a seleccionar algunas palabras aragonesas que os llamen la atención. La idea es que elijáis, al menos, cuatro voces y elaboréis en una cartulina un glosario con el significado de cada una. Para ello, disponéis de diccionarios bilingües aragonés-castellano y castellano-aragonés, de cartulinas y de rotuladores.

ANEXO IX

RINCÓN DE LA MÚSICA

En este rincón encontraréis una versión musicalizada del poema en aragonés cheso «S’ha feito de nuey», con el mismo título. Está interpretada por Sergio Sanz Artús y la música es de José Lera, autor del poema.

El cheso es una variedad dialectal del aragonés que se habla en la zona del valle de Hecho. Se caracteriza, sobre todo, por el uso del artículo *lo* o el empleo del verbo *haber* por *tener*, rasgos que escucharéis en esta canción.

Después de escucharla, hallaréis en el mismo *PowerPoint* algunos fragmentos de la canción tanto orales como escritos, con el fin de que completéis el hueco con la palabra que se escucha. Para ello, disponéis de una cartulina con la letra de la canción, en la que escribiréis la palabra.

Encontraréis el *PowerPoint* con el vídeo y la actividad en este enlace: <https://youtu.be/zG1bpQyWw2w>.

ANEXO X

RINCÓN DE LA LENGUA

En este rincón vais a trabajar, de nuevo, algunas diferencias significativas entre el aragonés y el castellano. Para ello disponéis del poema redactado tanto en aragonés como en castellano.

«S'ha feito de nuey» de José Lera Alcina	
ARAGONÉS	CASTELLANO
S'ha feito de nuey, tú m'aguardas ya; lo peito me brinca'n tornarte a besar.	Se ha hecho de noche, tú me esperas ya; el pecho me salta al volverte a besar.
Lo nuestro querer no se crebará, aunque charren muito y te fagan plorar.	Nuestro querer no se romperá, aunque hablen mucho y te hagan llorar.
Yo no'n quiero vier güellos de cristal, mulláus por glarimas que culpa no han.	Yo no quiero ver ojos de cristal, mojados por lágrimas que no tienen culpa.
Escuita, muller, dixa de plorar; yo siempre he estau tuyo, tú mía has de estar.	Escucha, mujer, deja de llorar, yo siempre he sido tuyo y tú mía has de ser.
Dicen qu'un querer ye de dos, no más, y que ye más fázil ferlo caminar, cuando l'uno caye, l'otro a devantar.	Dicen que un querer es de dos, nada más, y que es más fácil hacerlo andar, cuando el uno cae, el otro a levantar.
Cuando l'uno caye, l'otro a devantar; s'ha feito de nuey, tú m'aguardas ya; lo peito me brinca, te quiero besar!	Cuando el uno cae, el otro a levantar. se ha hecho de noche, tú me esperas ya; el pecho me salta, ¡te quiero besar!

Observad el poema y completad la siguiente tabla con las soluciones aragonesas y castellanas procedentes de las formas latinas que, en su evolución a ambos dialectos, han dado lugar a resultados que contienen rasgos lingüísticos distintivos. Algunas voces aparecen en el texto; otras, debéis deducirlas vosotros.

LATÍN	CASTELLANO	ARAGONÉS
FURNUS	Horno	
LACTE	Leche	
MULIERE	Mujer	
FILIUS		Fillo
EST		Ye
TECTUM		Teito
FOLIA	Hoja	

ANEXO XI

CUESTIONARIO FINAL

Responda a las siguientes preguntas:

1. ¿En cuál de estas palabras no hay F- etimológica?

- ☐ Fuego ☐ Feyto ☐ Fazen ☐ Hacer

2. ¿Qué grafía usamos en castellano para la -ll- aragonesa?

- ☐ -ll- ☐ -ch- ☐ -j- ☐ -pl-

3. ¿Cuáles de estas palabras no reconoces como propia de la lengua aragonesa?

- ☐ Nuei ☐ Noche ☐ Muito ☐ Soniando

4. ¿Qué palabra es correcta en aragonés?

- ☐ Mutso ☐ Mucho ☐ Multu ☐ Muito

5. Uno de estos artículos es característico de la lengua aragonesa. ¿Cuál?

- ☐ El ☐ Le ☐ Lo ☐ Las

6. ¿Cuáles de estos verbos pertenece a la lengua aragonesa?

- ☐ Ye ☐ Ve ☐ Es ☐ De

7. ¿Qué palabra es la correcta en aragonés?

- ☐ Plorar ☐ Pdiorar ☐ Porar ☐ Llorar

8. ¿Cuál es el resultado aragonés para la grafía -ch-?

- ☐ -ut- ☐ -at- ☐ -it- ☐ -ot-

9. ¿Cuál de estas palabras no es aragonesa?

- ☐ Quebrar ☐ Acucuta ☐ Ye ☐ Güellos

10. MULIERE en latín significa 'mujer'. ¿Cuál de estas voces es la solución aragonesa de esa forma latina?

- ☐ Muxere ☐ Mujer ☐ Muler ☐ Muller

11. ¿Te ha gustado la sesión?

☐ Sí ☐ No

12. ¿Te ha parecido interesante trabajar por rincones?

☐ Sí ☐ No

13. ¿Trabajar en grupo te ha ayudado a la realización de las actividades de cada rincón?

☐ Sí ☐ No

14. ¿Crees que has aprendido algo más de lo que sabías previamente tras la realización de esta sesión?

☐ Sí ☐ No

15. Del 1 al 5, ¿cómo valorarías tu satisfacción en relación con la actividad y lo aprendido?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

16. ¿Crees ahora que el aragonés es una lengua?

☐ Sí ☐ No

17. ¿Te gustaría aprender más sobre ella?

☐ Sí ☐ No

18. ¿Consideras que sería interesante que en los colegios e institutos de Zaragoza hubiera una asignatura de aragonés?

☐ Sí ☐ No

19. ¿Crees que podrían trabajarse más temas del aragonés desde la asignatura de Lengua castellana y literatura?

☐ Sí ☐ No

20. Si en la pregunta anterior has respondido afirmativamente, señala qué cuestiones te gustaría trabajar de esta lengua. Algunas ideas son: aprender a hablarla; estudiar algunos poemas en esta lengua; debatir sobre su uso y utilidad; aprender sus características lingüísticas...

ANEXO XII

ESCALA DE OBSERVACIÓN

PARA EVALUAR EL TRABAJO DEL ALUMNO/A EN EL GRUPO

	3	5	8	10
	Poco	A veces	Frecuentemente	Mucho
Participa de manera activa en el grupo, intercambiando opiniones y respetando las de sus compañeros/as				
Respeto las normas, los materiales y al resto de compañeros/as				
Colabora con los miembros del en la realización de las actividades propuestas sobre las lecturas				
Interviene en conversaciones espontáneas dentro del grupo, respetando las normas que los regulan				

ANEXO XIII

RÚBRICA PARA EVALUAR LA PUESTA EN COMÚN DE SU PROYECTO A TRAVÉS DE UNA EXPOSICIÓN ORAL

	2	3	4	5
	Mejorable	Aceptable	Conseguido	Excelente
Contenido	No explican de forma adecuada su proyecto.	Explican su proyecto, pero tienen dudas al respecto.	Explican su proyecto de forma clara y ordenada, pero en ocasiones cometen errores	Explican su proyecto adecuándose a la finalidad de la práctica oral.
Secuenciación de la presentación	La exposición carece de orden y hay solapamientos entre los compañeros/as.	Cometen algunos errores lógicos en la exposición de las ideas y, en ocasiones, hay solapamientos entre ellos.	No hay solapamiento entre los compañeros/as, pero hay algunos errores lógicos en la exposición de las ideas.	La presentación está bien estructurada, bien expuesta y carece de solapamientos de ideas.
Elementos paralingüísticos	La pronunciación no es buena. No se entiende casi nada. Habla demasiado bajo.	La pronunciación no es del todo buena, aunque se le entiende bien. Habla bajo.	La pronunciación es muy buena, aunque en ocasiones es un poco confusa. Volumen mayormente adecuado.	La pronunciación es excelente. Habla de forma clara y se le entiende perfectamente. Volumen adecuado.